

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav české jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eva Svatoňová

Metody vyučování bilingvních žáků v České škole Manchester

Teaching methods of bilingual pupils in Czech School Manchester

Za vstřícné vedení bych ráda poděkovala vedoucí své práce Doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. Poděkování patří i České škole Manchester a její ředitelce Pavle Matáskové za umožnění realizace výzkumu a v neposlední řadě rodičům dětí za poskytnutí rozhovorů k případovým studiím a souhlasu k nahrávání jejich ratolestí.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 8. 2015

Abstrakt

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a vlastního kvalitativního výzkumu zahrnujícího strukturované rozhovory a analýzu zvukových nahrávek řeči bilingvních dětí předškolního věku. V teoretické části se autorka snaží na základě odborné literatury popsat jev bilingvismu se všemi jeho doprovodnými jevy, popisuje různé typy bilingvismu, osvojování jazyka jako takové, strategie bilingvní výchovy a bilingvního vzdělávání. V druhé kapitole pak diplomantka představuje projekt Česká škola bez hranic, konkrétně její spřátelenou instituci Česká škola v Manchesteru pod vedením Pavly Matáskové. Ve třetí kapitole na základě sebraných rozhovorů s rodiči a nahrávek z výuky diplomantka metodou případové studie seznamuje čtenáře s jednotlivými bilingvními žáky předškolního věku, na jejichž výuku v českém jazyce je zaměřena pozornost v poslední kapitole. V té diplomantka popisuje a hodnotí materiály a metody používané při výuce žáků výše zmíněné věkové kategorie v České škole Manchester.

Klíčová slova

Bilingvismus, bilingvní výchova, bilingvní vzdělávání, Česká škola bez hranic, Česká škola Manchester

Abstract

This thesis contains two sections: a theoretical section, as well as a section featuring qualitative research with interviews with parents and analysis of children's speeches. The author's aim in the theoretical part, based on previously published academic papers, is to describe what bilingualism is, as well as to describe all its accompanying phenomena. The author briefly describes different types of bilingualism, the acquisition of a mother tongue, and different strategies for both raising children bilingually and bilingual education. In the second chapter the author presents the project *Czech School without Borders* and introduces the institution *Czech School Manchester* chaired by Pavla Matásková which follows the idea of the former. The third chapter contains case studies introducing individual preschool pupils' language biographies and their communicative competencies in Czech. The last chapter then sums up and evaluates what methods and materials are used in Czech School Manchester.

Key words:

Bilingualism, upbringing bilingual children, bilingual education, Česká škola Manchester, Czech School Manchester

OBSAH:

Úvod.....	7
1. Bilingvismus	10
1.1 Definice bilingvismu.....	10
1.2 Různé typy bilingvismu.....	12
1.3 Střídání kódů.....	14
1.4 Bikulturalismus	14
1.5 Specifika koordinovaného dětského bilingvismu	15
1.6 Osvojování mateřského jazyka.....	16
1.7 Podmínky a způsoby osvojování dvou a více jazyků současně	18
1.8 Druhy strategií bilingvní výchovy.....	20
1.9 Možné překážky bilingvní výchovy	20
1.10 Vzájemné ovlivňování angličtiny a češtiny	22
1.11 Bilingvní vzdělávání	23
1.12 Principy výuky určené pro bilingvní děti	25
2. České školy v zahraničí.....	27
2.1 Česká škola Manchester ve Stretfordu	28
2.2 Struktura České školy Manchester	29
2.21 Třída pro děti mladšího předškolního věku	29
2.22 Třída pro děti staršího předškolního věku.....	29
2.23 První třída.....	29
2.24 Druhá třída.....	30
2.25 Pátá třída	31
3. Případové studie	32
3.1 Lenka	32
3.2 Kate.....	35
3.3 Matěj	37
3.4 Magda.....	39

3.5 Julie	42
4. Metody a materiály vhodné pro výuku bilingvních dětí	45
4.1 Cíle výuky a předpokládané výstupy předškolních žáků	45
4.2 Metody vhodné pro výuky bilingvních žáků předškolního věku	46
4.3 Materiály vhodné pro výuku bilingvních žáků předškolního věku	50
4.31 Dostupné materiály pro výuku češtiny	51
Závěr	57
Použitá literatura	60
Přílohy (Informovaný souhlas)	62

ÚVOD:

Diplomová práce je příspěvkem na téma bilingvismus a metody vzdělávání bilingvních dětí. Jejím cílem je kvalitativní výzkum, tj. popis jazykové situace dětí navštěvujících Českou školu v Manchesteru a následný popis vhodných metod a materiálů pro výuku češtiny v heterogenní (z hlediska jazykových dovedností) skupině bilingvních dětí. Práce rovněž může posloužit jako případná inspirace pro pedagogy či rodiče dětí předškolního věku, kteří váhají nad prospěšností bilingvní výchovy.

Cílem první kapitoly je na základě předchozích odborných studií shromáždit pro tuto práci důležité teoretické poznatky o bilingvismu, vymežit a popsat tuto kategorii s jejími subkategoriemi a jejich specifiky. V práci budou shrnuty možné výhody a nevýhody bilingvismu a rovněž bude popsán jev, který je v anglické literatuře nazýván bikulturalisem (jedinec je členem dvou různých kultur), protože ten se vzhledem k tomu, že se děti navštěvováním české školy stávají součástí české komunity obklopené anglickou kulturou, bude pozorovaných dětí týkat. Předestřeme také, v čem je dětský bilingvismus odlišný od osvojování si druhého jazyka v pozdějším věku. Pozornost bude zaměřena na to, jakými způsoby se děti stávají bilingvními, jaké strategie volí rodiče při bilingvní výchově a jaké aspekty má užívání obou (či více) mateřských jazyků. Naším zájmem budou i překážky, které mohou stát bilingvní výchově v cestě. Dále se teoreticky zaměříme na možná problematická místa v jejich komunikačních dovednostech, přepínání kódů, interference, apod., abychom si tak připravili půdu pro vlastní výzkum. K tomu budeme používat metodu kontrastivní analýzy. Shrňme, jaké možnosti bilingvního vzdělávání jsou v dnešní době dostupné, a představíme principy výuky, které jsou stěžejní při práci s bilingvními dětmi. Vzhledem k tomu, že v této kapitole většina použité sekundární literatury nebyla přeložena do češtiny, přímé citace a parafráze jsou vlastním překladem. Vzhledem k tomu, že předpokládáme, že si děti začaly osvojovat oba jazyky současně, nebudeme v této práci jazyky dělit na L1 a L2, ale budeme oba označovat pojmem jazyk mateřský, pro jejich rozlišení pak budeme používat pojmy jazyk prostředí

(angličtina) a menšinový jazyk (čeština). V případě některých dětí, které si jazyky neosvojovaly současně, pak bude dělení na L1 (první jazyk) a L2 (druhý jazyk) nevyhnutelné.

V další kapitole stručně představíme projekt České školy bez hranic a její konkrétní spřátelenou instituci v Manchesteru, která zatím do projektu ČSBH oficiálně nespadá, ale jejím cílem je postupovat podle vzdělávacího programu projektu. Pokusíme se charakterizovat strukturu této školy a cíle výuky v konkrétních třídách. V této kapitole budeme čerpat z materiálu *Vzdělávací program České školy bez hranic* zveřejněného na webových stránkách projektu (www.csbh.cz) a webových stránek České školy Manchester v Stretfordu (<http://czech-school-mcr.webstarts.com>), dále pak použijeme informace, které získáme z rozhovorů s pedagogy zodpovědnými za vedení výuky v jednotlivých třídách.

Další kapitola bude formou případové studie představovat žáky, kteří tuto školu navštěvují, konkrétně žáky třídy pro děti staršího předškolního věku. Jedná se o pět dětí ve věku od 4 do 6 let. Tento vzorek byl zvolen z pragmatických důvodů, a to protože diplomantka vedla výuku právě v této třídě během své stáže v České škole Manchester. Tím, že děti učí a zná je blíže než děti z ostatních tříd, získává možnost provést zúčastněné pozorování, a to jak během vyučování, tak během přestávky. Může tak nejen pozorovat, jaký jazyk volí děti ke komunikaci v prostorách české školy ve svém volném čase (jak při komunikaci se svými vrstevníky, tak při komunikaci se svými rodiči či pedagogy a vychovateli), ale také ověřit informace získané od rodičů, protože respondenti si své jazykové chování často neuvědomují a jednají jinak, než si myslí (Není zcela výjimkou, že se domnívají, že na děti mluví výhradně v češtině, přestože v některých případech nevědomky používají angličtinu). V této kapitole bude představena jazyková situace u žáků doma, kdy a jakým způsobem si své jazyky osvojovaly, jak často a v jakých situacích mají možnost používat češtinu, jaký mají vůbec vztah k českému jazyku a kultuře, a jaká je motivace jejich rodičů, aby děti navštěvovaly českou školu. Dále popíšeme, jaké konkrétní problémy se objevují

u jednotlivých dětí (přepínání kódů, pasivní znalost, apod.). Za tímto účelem sesbíráme nahrávky během vyučování a analyzujeme některé chyby jednotlivých mluvčích. Součástí kapitoly budou i výsledky výše zmíněného zúčastněného pozorování. Vycházet budeme především z polo-strukturovaných rozhovorů vedených s rodiči vybraných dětí. Od rodičů všech pozorovaných dětí jsme získali informovaný souhlas k použití informací, které nám dali při rozhovorech, a k sesbírání nahrávek a jejich použití v diplomové práci. Jména dětí uvedená v práci byla změněna.

Metoda případové studie byla zvolena proto, že v práci chceme popsat všechny možné aspekty, které mohou mít vliv na dětský bilingvismus. Tím, že se věnujeme relativně malému vzorku případů, máme možnost získat různé detailní informace, které bychom například při velkém dotazníkovém šetření sbírali jen s velkou námahou. Na rozdíl od dotazníkového šetření, ale nemůžou být výstupem zvoleného výzkumu statistická data. Cílem případové studie je tak spíše popis složitosti případů, v jejich jedinečnosti a komplexitě. Přestože nelze na základě případové studie generalizovat a vyvozovat závěry, srovnání případu s jinými může vést k odhalení podobností a rozdílů, které mohou sloužit k vytvoření nové teorie (Hendl, 2005, s. 105). Jak jsme již uvedli výše, metoda zvolená k získání dat a vytvoření jazykových biografií jednotlivých případů byl polo-strukturovaný rozhovor. Polo-strukturovaný proto, abychom měli seznam otázek, které položíme všem rodičům a získali tak stejné informace o každém dítěti, zároveň však ponecháváme možnost klást další otevřené otázky v závislosti na odpovědích tázaného. Je-li jeho odpověď na některou z otázek neobvyklá, máme příležitost případ podrobit detailnějšímu tazání.

Ve čtvrté, a tedy poslední kapitole, popíšeme a porovnáme možné výukové metody a sestavíme seznam materiálů, z nichž lze při výuce bilingvních dětí vycházet.

1. Bilingvismus

1.1 Definice bilingvismu

Bilingvismus je velmi často popisovaným lingvistickým jevem. Ne vždy se však lingvisté na jeho definici shodnou. Jedná se totiž o velmi těžko uchopitelný jev. Jak uvádí Francois Grosjean výraz *bilingvní* se dnes používá v mnoha různých kontextech, jako například bilingvní lidé, bilingvní profese, bilingvní knihy, bilingvní slovníky, bilingvní státy, etc. (Grosjean, 2010, s. 3). Z tohoto důvodu je třeba nejprve ujasnit, co v naší práci pojem *bilingvismus* znamená.

Mnoho názorů z řad laické veřejnosti považuje za bilingvního jedince pouze osobu, která se narodila do rodiny, kde se mluvilo dvěma jazyky, které si dokázala tato osoba osvojit. Navíc podle častého názoru musí oba jazyky ovládat na úrovni rodilého mluvčího. Otázka úrovně jazyků bilingvních mluvčích je poněkud sporná, protože jak uvidíme později, není podmínkou, aby byly rovnocenné, ba naopak případy, kdy by bilingvní mluvčí dosáhl v obou jazycích úrovně rodilého mluvčího, jsou přímo unikátní. V důsledku toho se můžeme ptát, zdali například úroveň překladatele, který se nenarodil do bilingvní rodiny, ale jazyk se naučil v pozdějším věku, nebyla mnohem vyšší než úroveň rodilého mluvčího, který si však jazyk osvojoval současně s dalším.

Jak uvádí Einar Haugen, zakladatel výzkumu bilingvismu: aby byly oba jazyky ovládány na úrovni rodilého mluvčího tak, aby bylo možné, že se jeden mluvčí stane dvěma monolingvními jedinci, každý perfektně hovořící svým jazykem, ale taky perfektně rozumí tomu druhému a je schopný reprodukovat význam z jednoho jazyka do druhého bez hanobení jednoho z jazyků, je hypoteticky možné tak jako dokonalá krása nebo dokonalá slast, ale v praxi je jí vždycky o něco méně (Grosjean, 2010, s. 22). Proto také lingvisté rozlišují různé typy bilingvismu. Nevyrovnanost úrovně obou jazyků vzniká především kvůli tomu, že mluvčí používají jazyky pro různé účely a s různou intenzitou, v důsledku čehož se jazyky nevyvíjejí rovnoměrně. Možnými faktory, které lingvisté uvádějí pro posuzování bilingvismu tak mohou být již zmíněný věk

osvojování jazyka, způsob osvojování (v přirozeném kontextu či v jazykové třídě), dosažená úroveň či frekvence používání obou jazyků.

Na začátek použijeme v naší práci Grosjeanovu obecnou definici bilingvismu: „Bilingvní jedinci jsou ti, kteří používají dva nebo více jazyků v každodenním životě.“¹ Její autor zdůrazňuje, že právě hledisko pravidelného užívání obou jazyků je tím, co činí jedince bilingvním (nikoliv tedy úroveň, na jaké tyto jazyky ovládá). Ačkoli pro nás frekvence užívání jazyků bude také klíčovým hlediskem, bude naše cílová skupina ještě poněkud užší. Spadají do ní právě takoví bilingvní mluvčí, kteří jsou vystaveni dvěma (či více jazykům), z nichž jedním je čeština a jedním angličtina, již od narození či velmi raného dětství. Námi pozorovaný vzorek tvoří děti, které mají buď dva české rodiče (pouze v jednom případě), nebo je alespoň jeden rodič českého původu (ve všech pozorovaných případech matka) a druhý původu britského, popřípadě jiné národnosti. V podstatě tedy bilingvní mluvčí splňující zmíněné nároky laické veřejnosti v kritériu věku osvojování jazyků, nikoliv však v kritériu dosažené úrovně. Ve výsledku tak poslouží jako důkaz toho, že i když si jedinec osvojuje dva jazyky ve stejnou dobu a od raného dětství, nemusí být jazyky ani zdaleka na stejné úrovni. Velký vliv na to může mít zejména jazyk prostředí. Dále mají vliv na znalost a schopnost používat oba jazyky strategie, které volí rodiče, a v neposlední řadě trpělivost rodičů a jejich důslednost v obdobích, kdy děti odmítají hovořit doma česky, tedy v Anglii jejich menšinovým jazykem.

Situace námi pozorovaných dětí je specifická tím, že žijí v Anglii, chodí do anglické školy, kde se učí číst a psát v angličtině a kde mají anglické kamarády, proto lze předpokládat, že angličtina bude jejich dominantním jazykem. Jediným místem, kde tedy děti mluví češtinou, nebo ji alespoň slyší, je domov a česká škola, kterou navštěvují pouze jednou týdně. Děti tudíž mají možnost užívat v každodenním životě oba jazyky, ale v době, kdy začínají navštěvovat anglickou školu (což je ve Velké Británii ve věku 4 – 5 let), používají angličtinu mnohem více a častěji než češtinu. Pro naší cílovou skupinu by se tak mohla zdát vhodnější

¹ Grosjean, F.: *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press, 2010, s. 4. (vlastní překlad)

definice, kterou uvádí Nancy Huston. Podle ní hraje hlavní roli věk osvojování mateřských jazyků: „Bilingvní jsou tací jedinci, kteří se učí ovládat dva jazyky už v raném dětství a umí mezi nimi hladce a bez námahy přepínat.“² V tomto případě však bude problematické zejména to, že některé pozorované děti do češtiny neumí přepnout zcela bez problémů, v některých případech téměř vůbec. Často ani ne proto, že by nechtěli, ale protože se v češtině nedokáží na řadu témat plnohodnotně a bez vynaložení obrovského úsilí vyjádřit, i přestože češtině perfektně rozumí.

Abychom mohli pokrýt všechny v naší práci pozorované případy, bude pro nás nejpříjemnější Muhićova definice, kterou ve své diplomové práci použila i Lenka Siváková (2012, s. 7): „Naslouchání s porozuměním je minimální kompetence, kterou bilingvní osoba má v obou jazycích.“

1.2 Různé typy bilingvismu

Níže uvedené termíny budeme používat v dalších kapitolách, proto v této kapitole uvedeme jejich definice.

Případ, kdy mluvčí ovládá oba jazyky na stejné úrovni, se nazývá *balancovaným bilingvismem*. Tato kategorie zahrnuje dvě podkategorie. V případě, že jsou oba jazyky rozvinuty na úrovni rodilého mluvčího, nazýváme tento jev *ekvilingvismem*, zatímco v případě, kdy jsou úrovně vyrovnané, ale ani v jednom jazyce mluvčí nedosahuje úrovně rodilého mluvčího, se tento jev nazývá *semilingvismem*. Muhić uvádí, že k takovému případu dochází ve chvíli, kdy jsou lidé do bilingvní situace zatlačeni. Může se týkat i celých etnických skupin, které jsou nuceny k bilingvní praxi, aniž by mohly pěstovat vlastní jazyk a kulturu. Dlouhotrvající vícegenerační semilingvismus může vést až k vytváření nových smíšených jazykových struktur, jako k tomu dochází například v případě kreolských jazyků (Siváková, 2012, s. 5).

² Grosjean, F.: *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press, 2010, s. 19. (vlastní překlad)

Jak později doložíme na konkrétních příkladech, u bilingvních dětí však často převažují komunikační dovednosti v jednom jazyce, tento jev se nazývá *asymetrickým bilingvismem*. U dětí, které si jazyky osvojují současně, může být důvodem fakt, že jeden systém jednoho jazyka je podstatně komplexnější než systém jazyka druhého, a tak osvojit si konstrukce „složitějšího“ jazyka (což je v případě námi pozorovaných dětí čeština) trvá o něco déle. Dalším důvodem je fakt, že se jim v jednom jazyce dostává více inputu než v druhém, což je rovněž velmi častý jev. Hlavním důsledkem takové převahy jednoho jazyka je pak možnost, že se silnější jazyk vyvine do širší míry než jazyk slabší a potom má tendence slabší jazyk ovlivňovat (Grosjean, 2010, s. 191). Dochází pak nejen k výpůjčkám jednotlivých slov z druhého jazyka, ale i k tzv. jazykovému transferu, tedy procesu, kdy dochází k aplikaci jistého jazykového jevu na druhý jazyk. Tento jev se pak nazývá interferencí v případě, že aplikovaný jev v druhém jazyce neexistuje (například přidání anglického sufixu „-s“ pro vyjádření plurálu u českého slova) (Seville-Troike, 2012).

Typ bilingvismu dítěte, které bylo vychované v rodině, kde se mluvilo dvěma jazyky, spadá pod termín *koordinovaný bilingvismus*, protože si dítě osvojuje oba jazyky ve stejném kontextu. V případě, kdy si dítě osvojilo jeden jazyk doma a druhý mimo domov, se bude jednat o *bilingvismus složený*. V případě složeného bilingvismu si jedinec často osvojuje druhý jazyk v pozdějším věku než jazyk první (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 42). Kropáčová pro typ bilingvismu, kdy byly jazyky osvojeny postupně, používá termín *sukcesivní bilingvismus* a pro případ, že byly oba jazyky osvojovány zároveň, používá termín *simultánní bilingvismus* (Kropáčová, 2006, s. 30).

Dále dělíme bilingvismus na *produktivní* a *receptivní*. V prvním případě je bilingvní ten jedinec, který kromě poslechu a četby s porozuměním dovede také jazykové projevy sám produkovat. V druhém pak jedinec jazyku rozumí, ale nedokáže ho používat aktivně, tj. vyjádřit se v mluveném či psaném projevu (Kropáčová, 2006, s. 31).

1.3 Střídání kódů

Střídání kódů neboli „code-switching“ je termín, který popisuje strategie volby jazyka bilingvním mluvčím. V případě bilingvních dětí pak někdy dochází k přepínání v rámci jediného projevu, ba dokonce jediné promluvy, a to převážně ve chvílích, kdy nejsou v jednom ze svých mateřských jazyků schopné něco vyjádřit nebo si vybavit určitý výraz.

Grosjean (2010, s. 194) uvádí, že ve chvílích, kdy děti mluví s monolingvním mluvčím, musí používat jeden ze svých jazyků, a tudíž ten druhý deaktivovat, jsou tedy v *monolingvním modu*. Zatímco když je jejich společník rovněž bilingvní a mluví oběma jazyky mluvčího, pak se nacházejí v *bilingvním modu*. Musí se pak rozhodnout, který z obou jazyků používat, ale pokud to jejich společníci budou akceptovat, mohou se také rozhodnout pro přepínání kódů či výpůjčky, například ve chvílích, kdy si nemohou vzpomenout na konkrétní výraz v jednom z jazyků. Děti se o existenci jazykového modu učí rychle a velmi brzy si osvojují schopnost volit jazyk a přepínat kódy.

1.4 Bikulturalismus

To, že děti vyrůstají v anglicko-českém prostředí nelze nazírat pouze lingvistickým prizmatem, děti totiž zároveň vyrůstají ve dvou odlišných kulturách a osvojují si prvky obou z nich. Tento jev se nazývá *bikulturalismus* a často bilingvismus provází. Jak jsme již naznačili v úvodu, bude nás zajímat proto, že děti navštěvující českou školu se stávají součástí malé české komunity uvnitř velké komunity anglické, a tak úkolem školy není dětem zprostředkovat pouze jazyk, ale také českou kulturu (tradice, dějiny, českou literaturu, hudbu, znalost českých reálií, apod.).

Grosjean uvádí tři hlavní znaky bikulturní osoby. Prvním je, že tato osoba je do různé míry součástí života dvou či více kultur. Za druhé je schopna přizpůsobit alespoň částečně své postoje, chování, hodnoty a jazyky oběma svým kulturám, tudíž své chování mění podle toho, se kterou kulturou je momentálně

v kontaktu. A za třetí kombinuje a míchá aspekty obou příslušných kultur (Grosjean, 2010, s. 109).

Oksaar ve svém popisu bikulturalismu vysvětluje, že každý jazyk může v životě jedince hrát jinou roli, která se určí podle sociálních a psychologických faktorů. Většinou jazyk menšiny spadá do oblasti osobního života a jazyk prostředí do oblasti oficiální a sociokulturní. To by ovšem platilo především v případě první generace imigrantů, u jejich dětí je pak pravděpodobné, že funkce jazyka hostitelské země bude dominovat i v jejich osobní sféře a že kulturu svých rodičů velmi často budou vnímat jako něco, co patří do cizího sociokulturního prostředí (Hoffmann, 1991, s. 29). Což je z velké části i případ žáků české školy v Manchesteru.

Čeština a česká kultura se tak pro děti může stát spíše marginální součástí jejich života. Mohou sami sebe vnímat jako Angličany. Navíc v některých případech mohou přináležitost k menšinové kultuře vnímat spíše jako stigma než výhodu. Aniž by si tak uvědomovaly, jakým darem jim je znalost dvou jazyků od samého dětství, mohou mít k češtině negativní vztah a vnímat ji jako přílišnou zátěž, kterou v zemi, kde žijí, nepotřebují, a v důsledku toho odmítat tento jazyk používat. Proto si tato práce mimo jiné klade za cíl pokusit se zjistit a popsat, jaký vztah děti k češtině a vůbec k navštěvování české školy mají.

1.5 Specifika koordinovaného dětského bilingvismu

Hlavní rozdíl mezi bilingvními dětmi a jedinci, jejichž bilingvismus je důsledkem studia druhého jazyka, je především v tom, že děti si neosvojují pouze jazyk jakožto gramatický systém, nýbrž si ho osvojují jakožto nástroj rozumění a interakce se svým okolím. Učí se, že potřebují jazyk k tomu, aby mohly budovat vztahy se svým okolím (Hoffmann, 1991, s. 34). A protože bilingvní děti často používají různé jazyky k jiným účelům (angličtinu ve škole, češtinu v komunikaci s rodiči), mohou mít například dost často slovní zásobu pro jistou oblast jen v jednom jazyce. Tou mohou být například roční období, názvy měsíců, zvířat, apod. (Hoffmann, 1991, s. 35). Jak jsme zmínili výše, jazyk, který je v prostředí menšinovým, bývá často oslaben a děti v něm nedokáží o některých tématech

hovořit. Těchto témat navíc se zvyšujícím se věkem přibývá, protože si děti začnou osvojovat slovní zásobu například z oblasti přírodních věd (biologie, matematika, fyzika) pouze v jednom jazyce, v našem případě v angličtině. Stejně tak se často děti učí číst a psát pouze v jednom jazyce a v druhém nemají tyto dovednosti rozvinuté, popřípadě nejsou rozvinuty rovnoměrně, což je i případ žáků naší případové studie, protože výuka v češtině jednou za týden se nemůže vyrovnat každodennímu vyučování ve škole anglické.

Grosjean (2010, s. 171) také mimo jiné uvádí, že je třeba, aby dítě cítilo, že jazyk nutně potřebuje. Pokud to tak je a všechny ostatní okolnosti jsou příznivé (potřebné množství inputu, motivace, vytrvalost rodičů při bilingvní výchově, vhodné a účinné strategie bilingvní výchovy, apod.), pak se dítě bude v jazyce vyvíjet. Pokud tato potřeba zmizí, nebo ve skutečnosti ani vůbec neexistuje (třeba proto, že rodič při komunikaci s dítětem mluví i jazykem prostředí, nebo dokonce pouze jazykem prostředí), pak dítě přestane jazyk používat a s velkou pravděpodobností ho zapomene. Z těchto důvodů je dalším z úkolů české školy fungovat jako motivace učit se češtinu, protože v tomto prostředí mají děti možnost (respektive povinnost) češtinu používat jako komunikační kód se svými vrstevníky a pedagogy nejen během vyučování, a tak v ní mohou nacházet díky škole větší smysl.

1.6 Osvojování mateřského jazyka

Domníváme, se že vzhledem k tomu, že se v další kapitole budeme věnovat specifikům osvojování dvou jazyků současně, by bylo vhodné ve stručnosti předestřít vývoj osvojování mateřského jazyka jako takového. Je třeba si uvědomit, že u každého dítěte probíhá proces osvojování individuální rychlostí. I přesto je možné popsat jednotlivé univerzální fáze tohoto procesu, projevují se v něm totiž určité zákonitosti jazykové ontogeneze. Příhoda (1977, s. 182) uvádí, že je pro děti proces osvojování jazyka velmi snadný, protože mají svou jedinečnou metodu, s kterou si z řeči dospělých vybírají to, co potřebují pro uspokojování svých přání a potřeb.

Nové technologie nám umožňují zaznamenávat reakce plodů na různé zvukové podněty. Děti na ně reagují už od konce druhého trimestru. Díky možnosti měřit tepovou frekvenci dítěte víme, že dítě je schopné vnímat lidskou řeč už v prenatálním období, protože na ni reaguje jinak než na ostatní zvuky. Dítě vnímá především intonaci, přízvuk, melodii a rytmus jazyka. Další experimenty prokázaly, že novorozenec starý 4 dny je schopen rozpoznat svůj mateřský jazyk (Votavová, 2008, s. 53). Výsledky jiných výzkumů dokazují, že čtyřtýdenní novorozeňata jsou schopna rozlišovat jednotlivé fonémy, a to i u jiných jazyků, než je jejich mateřský (Miller a Eimas, 1995). Podle výstupů lingvistických experimentů se tato vlastnost ztrácí okolo desátého měsíce života. Šestiměsíční dítě bude reagovat na rozdílnost hlásek v nemateřském jazyce, o čtyři měsíce později však již rozdíl neuslyší (Votavová, 2008, s. 57). Právě tento fakt by mohl sloužit jako argument pro to, aby rodiče, kteří se rozhodli pro bilingvní výchovu, seznamovali dítě s fonetickým systémem obou (popřípadě všech) jazyků, které si má dítě osvojit od samého narození.

Děti jsou pozorné zejména vůči tomu, co slyší, v řeči orientované na ně samotné (tzv. *babytalk*). Dospělí jim ukazují slova pro objekty, činnosti, vztahy a vlastnosti, a také jim ukazují, jak se spolu tato slova spojují. Ve svých projevech dospělí prezentují, jak v jazyku fungují gramatická pravidla a jak jazyk prezentuje objekty a činnosti během událostí (Clark, 2003, s. 426).

Ve věku 4 měsíců pak děti začínají broukat poté, co dospělí dokončí větu, což ukazuje, že začínají rozumět základnímu konceptu komunikace, tj. střídání rolí (Golinkoff, 2000, s. 42). Ve věku od devíti do čtrnácti měsíců děti používají tzv. proto-slova, která Golinkoff (2000, s. 92) definuje jako idiosynkratická, vymyšlená slova mající význam jen pro nejbližší okruh dítěte. V tomto případě se nejedná o pevné spojení mezi označením a referentem. Děti většinou produkují svá první slova během věku 10 a 15 měsíců (Hoff-Ginsberg, 1996, s. 81). Od prvních slov pak děti postupně nabývají další slova se zvyšující se rychlostí, mezi patnácti a čtyřiceti měsíci dosahuje jejich lexikon padesáti slov. Převážně je tvoří podstatná jména, která označují věci, s nimiž děti přijdou do styku, jako

například jména lidí, zvířat či částí těla (Hoff-Ginsberg, 1996, s. 81). Další fází je fáze dvou slov, kdy děti začínají kombinovat slova k vyjádření sémantických vztahů. U některých dětí trvá tato fáze několik měsíců, u jiných se jedná o kratší a téměř neidentifikovatelné období před tím, než začnou používat výpovědi se třemi a více slovy (Hoff-Ginsberg, 1996, s. 140). První komplexní věty se začínají objevovat po té, co jsou děti schopné produkovat výpovědi složené ze čtyř slov, průměrně okolo věku dvou a půl let. Děti používají většinu různých větných konstrukcí okolo věku čtyř let (Hoff-Ginsberg, 1996, s. 147). Děti jednotlivých fází dosahují samozřejmě s různou rychlostí a tyto údaje jsou pouze orientační, to pak platí obzvláště pro děti, které si osvojují dva a více jazyků zároveň.

1.7 Podmínky a způsoby osvojování dvou a více jazyků současně

V této podkapitole shrneme, jaké podmínky nutné pro to, aby si děti osvojily i druhý mateřský jazyk (v našem případě češtinu), uvádí Grosjean (2010) ve své publikaci. Za prvé děti potřebují určitou míru inputu. Za druhé je důležitý druh tohoto inputu, který se dětem dostává. Je pochopitelné, že v rodině musí docházet k přepínání kódů a k vypůjčování si slov z druhého jazyka, ale na dítě by se mělo mluvit v jednom časovém úseku jen jedním z jazyků, a to v závislosti na kontextu či situaci. Dalším typem inputu je četba, která může být pro děti výborným zdrojem slovní zásoby a kulturních informací, které jim jejich současné prostředí nenabízí. A v neposlední řadě input ze strany členů širší rodiny, kteří neovládají druhý jazyk. Ten je další motivací pro děti se tento jazyk učit. Pokud se pak jazyku nedostává podpory ve škole nebo v komunitě, je veliká šance, že v očích dítěte bude upadat jeho důležitost, v krajních případech ho dítě může vyloženě odmítat, především ve chvíli, kdy je jazyk většiny přítomný v každém momentu života dítěte.

Hoffman (1991, s. 60) uvádí, že kognitivní procesy tvořící základ osvojování jazyka jsou závislé na intelektuální vyspělosti dítěte a jsou v podstatě stejné pro všechny děti, bez ohledu na to, jestli si osvojují jeden nebo dva jazyky. První fází osvojování jazyka je tzv. fáze jednoho slova (dítě používá jedno slovo

pro více účelů, např. „méd’a“ může referovat ke všem hračkám, nebo dokonce může plnit funkci celých vět: „Tady je můj méd’a“, „Kde je můj méd’a?“, „Chci méd’u!“ nebo „Chci spát!“.) Lingvisté zabývající se bilingvismem se shodují v tom, že právě v této fázi bilingvní děti používají slova z obou jazyků nesystematicky, nebo dokonce slova obou jazyků míchají dohromady („bitte-please“). V této fázi se rodiče často začnou bát, že dítě nebude mluvit ani jedním jazykem pořádně, a někteří z nich bilingvní výchovu vzdají. Clark (2003, s. 344) uvádí, že míchání jazyků postupně ustupuje s věkem, kdy děti nabývají více a více slov v obou jazycích.

Grosjean (2010, 185) uvádí, že děti, které si osvojují dva jazyky simultánně je podstatně méně než těch, které si jazyky osvojují postupně, a to přibližně pouhých dvacet procent všech bilingvních dětí. Jak jsme již uvedli v definici pojmu *simultánní bilingvismus*, takové děti si osvojují dva jazyky, protože na ně rodiče, popřípadě jiní opatrovníci, mluví dvěma (popřípadě více) různými jazyky. Mnoho rodičů se ovšem tohoto přístupu obává, protože se spousta lidí domnívá, že tento způsob jazykového inputu zpomaluje u dítěte osvojování jazyka. Ačkoliv průzkumy ukazují, že doba osvojování jazyka se může u bilingvních dětí trochu lišit, hlavních met dosáhnou ve stejnou dobu jako děti osvojující si pouze jeden jazyk (Grosjean, 2010, 179). Postupné osvojování jazyků znamená, že se děti učí jeden jazyk ve chvíli, kdy už si osvojily jazyk jiný. Svůj první mateřský jazyk tak mohou při osvojování jazyka druhého do jisté míry používat. V našem vzorku se nachází jak děti, které si jazyky osvojovaly postupně (respektive jedno dítě si osvojovalo jazyky postupně, druhé pak současně s tím, že došlo k přerušení bilingvní výchovy a dítě češtině přestalo rozumět), tak děti, které se jazyky osvojovaly současně. V naší analýze mluvených projevů se pokusíme zjistit, jestli můžeme pozorovat, zda je možné zaznamenat signifikantní rozdíl v tom, do jaké míry jednotlivé jazyky děti ovládají. Vzhledem k velikosti našeho vzorku se však straníme toho, abychom na základě našeho pozorování generalizovali či z něj vyvozovali nějaké absolutní závěry.

1.8 Druhy strategií bilingvní výchovy

Grosjean (2010, s. 206) uvádí pět různých strategií, které mohou rodiče zvolit při bilingvní výchově. Nejznámější je strategie *jedna osoba – jeden jazyk* (tj. například matka hovoří s dítětem česky, otec anglicky). Další strategií je používat jeden jazyk doma (většinou jazyk minority) a druhý mimo domov. Tuto strategii praktikují většinou rodiny, kde oba rodiče hovoří česky. Třetí strategií je používat jeden jazyk do věku zhruba čtyř let a později začít dítě seznamovat s druhým jazykem. Prvním jazykem je většinou jazyk minority, rodiče se tak ujistí, že každý kontakt, kterému se dítěti dostává, se odehrává právě v tomto jazyce. Když je znalost tohoto jazyka vybudována, může se dítě učit jazyku majority, kterému se děti učí velice rychle, protože se jedná o jazyk, který je všude obklopuje. Čtvrtou strategií je rozvržení času, například používat jeden jazyk dopoledne a druhý odpoledne. Toto časové rozvržení může být v rámci jednoho dne, ale třeba i týdne, například používat jeden jazyk první polovinu týdne a zbytek týdne používat jazyk druhý. Poslední možnou strategií z Grosjeanova výčtu je pak používání obou jazyků zaměnitelně, ponechávající na situaci, tématu a osobě, jaký jazyk bude použit. Uvádí se, že ze všech vyjmenovaných strategií je nejosvědčenější strategie první, tedy *jeden rodič – jeden jazyk*. Problém této strategie ovšem může být fakt, že ve chvíli, kdy se dítě přestane pohybovat pouze doma, ale i v prostředí, kde převládá jazyk většiny, bude se jazyk menšiny oslabovat a dítě bude i doma používat více jazyk prostředí (v případě, že rodina nežije v komunitě).

1.9 Možné překážky bilingvní výchovy

Jak už jsme již dříve uvedli, jedním z problematických míst bilingvní výchovy může být fakt, že se děti za svůj druhý jazyk stydí. Mají pocit, že jsou kvůli němu kategorizováni jako cizinci a nezapadnou do kolektivu, či se stydí za svoje rodiče, kteří na veřejnosti mluví jiným jazykem, než je jazyk minority, popřípadě za jejich přízvuk (Grosjean, 2010, s. 215).

Autorky vzdělávacího programu České školy bez hranic (2010, s. 6) uvádí jako další možnou překážku postoj partnera, který mluví jazykem země, ve které rodina žije, a znalost jazyka menšinového nepovažuje za nutnou, ba dokonce ji vnímá jako překážku pro komunikaci se svými potomky. Partner může mít pocit, že se ocitá mimo konverzační sféru, že vypadá směšně na veřejnosti s dítětem, které mluví jiným jazykem, také může mít strach, že druhý jazyk bude brzdit přirozený vývoj dítěte. Učení druhému může být v jeho očích ztrátou času v zemi, kde se tato znalost jeví nepotřebnou. Především v případech, že menšinovým jazykem mluví ve světě pouze velmi malé procento mluvčích. V případě španělštiny je takové riziko mnohem menší než v případě češtiny. Ve své diplomové práci nabízí Lenka Siváková dvě různá řešení tohoto problému: Ideálním případem by bylo, kdyby se i druhý rodič pokusil naučit menšinový jazyk, což by od něho samozřejmě vyžadovalo jistou námahu. Druhým nabízeným řešením je pak nastolení pevného řádu, jaký jazyk bude dítě používat s konkrétním rodičem, tedy strategii zmíněnou v předchozí kapitole. Tento řád je však třeba důsledně dodržovat. (Siváková, 2012, s. 26)

Pokud však rodiče nedodržují zmíněný řád důsledně, což může být nadmíru obtížné, může dojít k jistým překážkám. Ve věku, kdy si dítě začne vytvářet sociální vazby, má tendenci preferovat jazyk prostředí. Může potom snadno zanevřít na jazyk, který jeho okolí nepoužívá. Často dochází k tomu, že odmítá menšinovým jazykem hovořit a rodiči, který s ním tímto jazykem hovoří, odpovídá pouze v jazyce okolního prostředí. V některých případech preferuje dokonce komunikaci s rodičem, který hovoří jazykem prostředí, protože je pro něho komunikace v tomto jazyce snazší. To může vést k frustraci druhého rodiče, který může začít používat jazyk okolí ke komunikaci s dítětem. Tím dá ovšem dítěti signál, že není důvod, aby se snažilo porozumět menšinovému jazyku, protože i s druhým rodičem může mluvit jazykem okolí (Siváková, 2012, s. 25).

Dalším problémem jsou pak dezinformace a mýty o bilingvistu. I přestože se zvyšuje trend vydávání odborných publikací o prospěšnosti bilingvistu, stále existují pedagogové či lékaři, kteří nabádají rodiče k tomu, aby se bilingvní

výchově raději vyhnuli a hovořili s dítětem pouze v jazyce země, ve které dítě vyrůstá.

Mezi výhody, na které by mohl mít bilingvismus vliv, uváděli první vědci, kteří se tímto jevem začali zabývat, například větší kognitivní flexibilitu, kreativitu a všestrannost myšlení (Peal and Lambert, 1962). Pozdější výzkumy prokázaly, že bilingvní děti jsou také mnohem citlivější v oblasti sémantických vztahů mezi slovy, častěji chápou arbitrární vztah mezi jménem a referentem, vynikají v analytickém rozboru struktury věty, často disponují lepší sociální inteligencí (Swain and Cummins, 1979).

1.10 Vzájemné ovlivňování angličtiny a češtiny

Vzhledem k tomu, že si děti mohou být jistější v jednom jazyce, což už jsme uvedli výše, může se tato převaha projevit vlivem na slabší jazyk (Grosjean, 2010, s. 197). Je pochopitelné, že když si žák nevzpomene na výraz v jednom jazyce, popřípadě ho vůbec nezná, vypůjčí si ho z jazyka druhého. K ovlivňování mezi dvěma jazyky však dochází na více rovinách. V této kapitole se pokusíme shrnout, jakým způsobem může být angličtina přítomna v českých projevech bilingvních dětí. K tomu nám poslouží kontrastivní analýza, což je metoda, kterou v šedesátých letech dvacátého století zavedl Robert Lado (*Linguistics across cultures*, 1957) a jejímž cílem bylo povrchové srovnání dvou jazyků za účelem předpovídání chyb, jakých bych se mohli dopouštět mluvčí jednoho z jazyků při studiu jazyka druhého (Saville-Troike, 2012). V této práci jsme si vědomi toho, že osvojování jazyka je komplexní jev a ne ke všem chybám dochází právě na základě transferu, přesto je kontrastivní analýza efektivní metodou pro vysvětlení některých chyb, kterých se žáci dopouštějí.

Výrazné rozdíly můžeme najít mezi češtinou a angličtinou na všech rovinách: fonetické, morfologické i syntaktické. Zatímco čeština má 5 vokálů, které mohou nabývat různé délky, angličtina má vokálů deset. Délka českých samohlásek slouží jako distinktivní rys a bilingvní děti, které se učí psát a číst

především v angličtině, mívají problém se záznamem délky v psaném projevu. Rovněž se liší výslovnost samohlásky „e“, která je v angličtině vyšší, a samohlásky „a“, která se v angličtině vyslovuje zadněji. Rozdíl najdeme i v množství souhlásek, v češtině na rozdíl od angličtiny najdeme konsonanty jako „ch“, „r“, „ř“, „d“, „t“, „ň“. Angličtí mluvčí, kteří se učí češtinu jako druhý jazyk, mají problémy s jejich výslovností a často rozdíl mezi měkkou a tvrdou souhláskou vůbec neslyší. Angličtina rovněž neobsahuje slabikotvorné souhlásky, a tak je pro anglické mluvčí náročnější vyslovovat slova, která obsahují skupinu souhlásek. Problémy také bývají s přízvukem, jenž je v češtině na rozdíl od angličtiny vždy na první slabice, a intonací, jež je v češtině výraznější. Výslovnost ovšem většině žáků nedělá příliš velké problémy díky faktu, že přijdou do kontaktu s oběma jazyky v raném dětství. (I přesto však někteří rodiče v rozhovorech uváděli, že v češtině mívají jejich děti anglický přízvuk a znějí jako cizinci, nikoliv jako rodilí mluvčí.)

Zatímco v mluvených projevech s fonetickou stránkou bilingvní děti převážně nemívají potíže, dominance anglického jazyka se projevuje na morfologické a syntaktické stránce. Angličtina je jazyk izolační, to znamená, že vyjadřuje gramatické funkce dodáváním pomocných slov, například předložek, čeština je pak jazyk flektivní a gramatické významy vyjadřuje pomocí afixů. Vliv angličtiny na češtinu se pak projevuje v nekorektním skloňování (Zatímco čeština má sedm pádů, v angličtině usuzujeme funkci větných členů podle jejich postavení ve větě) a časování (zatímco česká slovesa mají šest tvarů, které slouží k indikaci kategorie osoby, v anglickém jazyce se přidává sufix –s pouze ve třetí osobě prezentu) a problémy s rody (které se na rozdíl od češtiny v anglickém jazyce s výjimkou osobních a přivlastňovacích zájmen vůbec nerozlišují), vidy a volbou vhodných předložek.

1.11 Bilingvní vzdělávání

Menšinovým jazykům se v poslední době dostává podpory v nadnárodních institucích. Všeobecná deklarace UNESCO o kulturní diverzitě zastává

stanovisko, že by se měla podporovat jazyková diverzita a respektovat mateřský jazyk na všech úrovních vzdělávání, kdekoliv je to možné, a podporovat studium několika jazyků od raného věku (Grosjean, 2010, 229). Ve většině škol mají děti příležitost se učit druhému jazyku. Tento jazyk je však vyučován pouze jako školní předmět, není ani zdaleka mediem komunikace a ve většině případů je po ukončení vzdělání znalost velmi nízká. Pokud se děti nedostanou do prostředí, kde jsou nuceny tento jazyk aktivně využívat, ponechají si jen minimální znalost jazyka a lze jen stěží mluvit o bilingvních mluvčích (pokud pro nás, tak jako pro některé lingvisty, bilingvismus neznamena znalost dalšího jazyka i na velmi nízké úrovni).

Grosjean uvádí, že ve většině případech bilingvismus vzniká tak, že děti, jejichž rodina mluví jiným jazykem, než je jazyk okolního prostředí, začnou navštěvovat školu, kde se mluví jazykem majority. Přístup, který pak školy k takovým žákům mají, je snaha děti integrovat, aby si co nejdříve osvojily jazyk prostředí. Na jejich mateřský jazyk (popřípadě jeden z mateřských jazyků) se pak při jejich vzdělávání nebere příliš velký ohled. (V českých školách není zcela neběžné, že mezi sebou žáci se stejným mateřským jazykem odlišným od majority mají zakázáno v tomto jazyce komunikovat). U takových dětí pak může ve škole docházet k různým frustracím, nemohou se stoprocentně vyjádřit a ukázat tak své dovednosti, často mívají problémy s porozumění instrukcím učitele. (Tato problematika se ovšem většiny dětí v naší práci netýká, neboť valná většina z nich vyrůstá na území Velké Británie od raného dětství a s angličtinou nemají potíže.)

V dnešní době již existují školy, které nabízejí bilingvní programy, díky nimž mají děti možnost vzdělávat se rovnoměrně v obou jazycích (popřípadě začít v jednom a v dalších letech postupně začít studovat i v druhém). Přesto je na území Anglie příležitost dostat vzdělání v češtině (která je pro některé žáky České školy v Manchesteru jejich prvním jazykem, protože na ně rodiče hovořili češtinou dříve, než přišli do kontaktu s angličtinou) vzhledem k velikosti české komunity velmi nízká. Z uvedených důvodů se zdá česká sobotní škola jako dobré řešení, protože žákům nabízí tolik potřebnou možnost učit se český jazyk přímo

z kontextu a ne si ho osvojovat samostatně z učebnice češtiny jako cizího jazyka, což jim umožňují anglické školy během hodin, kdy se jejich spolužáci učí například francouzštinu.

Rodiče z etnických minorit si přejí, aby byl jejich jazyk podporován a děti se v něm zdokonalovaly, proto žijí-li v jiné zemi, často podobné sobotní školy vyhledávají. Důležité je, aby tyto školy pro děti nebyly břemenem, ale naopak je oslovovaly hravými metodami, děti je musí vnímat jako potěšení a ne jako něco, co jim brání v užívání si svého volného času. Takové školy pomáhají dětem především rozvíjet gramotnost v menšinovém mateřském jazyce. Na druhou stranu také hrozí to, že dítě může vnímat školní docházku o sobotách jako přítěž, jako něco, co mu brání věnovat se ve svém volném čase svým koníčkům nebo zábavě, a může si utvořit negativní vztah ke kultuře a jazyku, které má se sobotní školou spojené (Baker, 1996, s. 177).

1.12 Principy výuky určené pro bilingvní děti

V této podkapitole uvedeme některé principy, které by měl vyučující při bilingvním vzdělávání dodržovat. Často se jedná o principy, které jsou ideální při jakékoliv výuce dětí. Ačkoliv při výuce v jazyce, který děti neovládají perfektně, je obzvláště nutné mít je na zřeteli.

Jedním z těchto principů je tzv. *kontextualizované učení*. Učení se je ve své podstatě interakce mezi tím, co už žák zná, a novou znalostí, kterou se učí. Aby byla výuka efektivní, potřebují tak děti kontext. Jejich pozornost se většinou zaměřuje na to, jak věci vypadají a jak je smyslově vnímáme (čichem, hmatem, chutí či sluchem) a tyto vlastnosti podle Avril Brock potřebují být zahrnuty do plánování jazykové výuky. Malé děti potřebují být instruovány od konkrétního k abstraktnímu, a to skrze řeč. Děti se nejlépe učí skrze vlastní zkušenost (Brock požívá pojem „first hand experience“), a to například prostřednictvím příběhů, které smysluplným způsobem podpoří jazyk výuky. Je třeba děti přimět k tomu, aby se snažily mluvit o tom, co dělají během jednotlivých fází aktivity. Potřebují

daný jazyk vnímat v kontextu a být podporovány v tom, aby si uvědomovaly významy a rozdílnosti mezi jazyky, kterými hovoří (Conteh a Brock, 2006, s. 12).

Dalším principem je přizpůsobení jazyka úrovni znalosti žáků. Učitelé si musí být vědomi toho, jaký jazyk při výuce používají a zda mu mohou jejich žáci rozumět. Jazyk používaný učitelem a jazyk používaný dětmi jsou si rovnocenné. Proto je třeba se soustředit na simplifikaci jazyka a dát dětem příležitost postupně svou znalost jazyka rozvíjet (Brock, 1999, s. 24).

Děti se nejlépe učí jazyk v prostředí bohatém na příležitosti objevovat zajímavé předměty a nápady: „Abychom pochopili smysl čehokoliv, nepotřebujeme pouze poslouchat jednotlivá slova, pochopíme je díky tomu, že si uvědomíme kontext, ve kterém se vyskytují, to zahrnuje větu, téma, místo, mluvčího, a dokonce i intonaci, jakou mluvčí používá.“ (Sutton, 1992) Děti k učení namísto izolovaných slov potřebují interakci s ostatními lidmi a návaznost na svoje předchozí zkušenosti (Brock, 1999, s. 39).

Na závěr pak Brock (1999, s. 67) uvádí, že bilingvní žáci se potřebují učit v prostředí, kde mohou trénovat daný jazyk, objevovat, myslet a mluvit nahlas. Potřebují vědět, že mohou dělat chyby a vidět, že jejich snaha a názory nejsou brány na lehkou váhu.

2. České školy v zahraničí

Cílem projektu Česká škola bez hranic je výuka češtiny pro děti ve věku od dvou a půl do patnácti let dlouhodobě žijící v zahraničí. České školy se snaží zajistit předškolním dětem takovou znalost češtiny, aby byly ve školním věku schopné zvládnout učivo předmětů, jako jsou český jazyk a literatura, člověk a jeho svět, dějepis a zeměpis českých zemí a to na takové úrovni, jako stejně staré děti, které pobývají v České republice. Do českých škol docházejí děti jednou týdně, což jim umožňuje od raného věku vyrůstat ve vícejazyčném prostředí ovlivněném více kulturami. Vzdělávací program ČŠBH odpovídá nárokům Rámcového vzdělávacího programu MŠMT ČR a uznává vzdělávací koncepci ČR. Ve vyučovaných předmětech naplňuje požadavky na získané klíčové kompetence a očekávané výstupy. Koordinátorkou celého programu a iniciátorkou myšlenky České školy bez hranic je MUDr. Lucie Slavíková-Boucher (*Vzdělávací program ČŠBH, 2010*).

Ve svém vzdělávacím programu uvádí projekt jako své cíle mimo jiné výchovu generace, která bude schopna si uchovat nejen znalost českého jazyka, ale i podvědomí o svých kořenech a sounáležitosti s českým národem (*Vzdělávací program ČŠBH, 2010*).

Zajímavým specifikem projektu České školy bez hranic je úzká spolupráce s rodiči, kteří se zejména v případě žáků mladšího předškolního věku (18 měsíců – 4 roky) výuky aktivně účastní. Jejich přítomnost je pro děti záchranným bodem v neznámém prostředí. Rodiče jim jsou nápomocni při výtvarných aktivitách, nebo jim mohou sloužit jako model při pohybových a hudebních činnostech. Navíc tak dítě stráví čas společně s rodiči v prostředí, kde je čeština hlavním komunikačním jazykem, což je v zemi, kde žijí, neobvyklé. V případě dětí starších pak není přítomnost rodiče ve výuce přímo nezbytná, ale i tak rodiče zůstávají s pedagogy v pravidelném kontaktu. (*Vzdělávací program ČSBH, 2010*)

Další výhodou tohoto projektu (alespoň v manchesterské pobočce) je relativně nízký počet žáků v jednotlivých třídách. (To ovšem nemusí platit pro všechny podobné projekty, během výzkumu jsme měli možnost navštívit arabskou sobotní

školu v Manchesteru, kde školu navštěvuje přes pět set žáků.) V české škole tak učitelé mají větší možnost žákům věnovat individuální péči. Vzhledem k tomu, že čeština bilingvních dětí je kvůli výše zmíněným faktorům často na velice různých úrovních (některé děti hovoří perfektně, jiné pouze rozumějí, některým dělá problém i samotné porozumění), je schopnost učitele přizpůsobit látku každému žákovi na jeho míru naprosto nezbytná.

Důležitou součástí vzdělávacího programu je socializační charakter. Díky navštěvování české školy se dostávají děti do kontaktu s dalšími vrstevníky, kteří hovoří česky, a tak čeština přestává být omezená pouze na úzký rodinný okruh. Tento aspekt může dítěti pomoci, aby češtinu vnímalo jako přirozenou součást svého života a nacházelo v používání češtiny větší smysl. (Vzdělávací program ČŠBH, 2010)

Autorky vzdělávacího programu uvádějí, že ideální nástupní věk je osmnáct měsíců. Ten byl zvolen v souladu s odbornými studiemi poukazujícími na úspěchy vícejazyčné výchovy praktikované od nejranějšího dětství. Navíc je to věk, kdy už je dítě schopné vnímat okolní kolektiv a fungovat v něm. Dítě si již dovede vytvořit vztah k učiteli a postupně se zajímat i o své vrstevníky. V předškolním věku je tedy důraz kladen zejména na rozvoj verbálního vyjadřování dítěte. Děti se jazyk učí přirozeným procesem a díky vytváření různých komunikačních situací či výtvarným, hudebním, rytmickým a divadelním podnětům si rozšiřují slovní zásobu. Jedná se o přímou nepřekladovou metodu. (Vzdělávací program ČŠBH, 2010)

2.1 Česká škola Manchester ve Stretfordu

Česká škola Manchester ve Stretfordu byla otevřena v únoru 2012. Jejím cílem bylo vyučovat podle programu České školy bez hranic, ale i otevření třídy pro děti s češtinou jako druhým jazykem, které se nepotřebují připravovat ke srovnávacím zkouškám v české škole a jejichž rodiče, kteří nepraktikovali bilingvní výchovu, mají zájem o to, aby se děti jejich mateřský jazyk naučily.

Škola je projektem českých rodičů, kteří žijí dlouhodobě v Manchesteru a jeho okolí a rozhodli se společně vybudovat školu pro své děti. V současnosti škola nabízí dvě předškolní třídy – mladší předškolní děti (18 měsíců až 4 roky) a starší předškolní děti (4 až 6 let), první, druhou a pátou třídu školní. (<http://www.czechschoolmanchester.org/>)

2.2 Struktura České školy Manchester

Školu, která otevřela ve školním roce 2014/2015 celkem pět tříd, v současné době navštěvuje přibližně třicet dětí ve věku od 18 měsíců do 13 let. V této kapitole stručně popíšeme velikost tříd, náplň výuky a používané materiály. Cílem kapitoly je čtenářům přiblížit fungování školy. Vycházeli jsme z informací podaných pedagogy, kteří ve škole vedou výuku.

2.21 Třída pro děti mladšího předškolního věku (18 měsíců – 4 roky)

Tato třída je v manchesterské škole co do počtu žáků nejpočetnější. Děti v dané věkové kategorii dochází do školy v průměru 15. Vzhledem k tomu, že se ale nejedná o tradiční školní výuku, nedochází všechny děti zcela pravidelně. Podle vzdělávacího plánu ČSBH výuka probíhá za přítomnosti rodičů, které dětem při aktivitách asistují. Náplň výuky jsou dále rytmické, pohybové a hudební aktivity. Výuka probíhá jednou týdně 90 minut. Vzhledem k velmi nízkému věku dětí, jsou zatím děti většinou ve fázi, kdy míchají slova z obou jazyků, některé česky hlavně rozumí, ale zatím nejsou schopny se v češtině vyjádřit (ty nejmenší ale nemluví zatím ani v angličtině).

2.22 Třída pro děti staršího předškolního věku (4 roky – 6 let)

Tuto třídu navštěvuje 5 žáků, kteří budou v druhé části podrobněji popsáni v dílčích případových studiích. Děti už v hodině pracují samostatně bez pomoci rodičů. Náplň výuky jsou rovněž výtvarné, rytmické a pohybové aktivity. Dětem se mimo jiné také čtou a pouští české pohádky. Rozvíjí se jemná grafomotorika a děti si procvičují psaní. Součástí výuky je také diskuzní kruh, v němž děti hovoří o různých tématech. Jeho cílem je pomoci dětem překonat počáteční bariéru studu,

rozmluvit se v češtině i před lidmi, kteří nejsou členy rodiny (spolužáci, pedagog) a utvořit přátelskou atmosféru v kolektivu.

2.23 První třída

První třídu navštěvují 4 děti. Všechny děti jsou ze smíšených manželství, a to většinou česko-anglických, v jednom případě je pak žák z rodiny česko-polské, která žije od jeho narození na území Velké Británie. Hodinová dotace je třikrát 45 minut. Cílem pedagogů v této třídě je prezentovat dětem látku, kterou se učí jejich vrstevníci v českých školách. A to především psaní, pravopis a čtení. Vzhledem k tomu, že čeština dětí žijících na území Velké Británie nedosahuje takové úrovně, jako u dětí žijících trvale v České republice, jsou dalšími cíli rozšíření jejich slovní zásoby a porozumění, mimo jiné také motivace k aktivnímu používání češtiny při komunikaci. V hodině vyučují dvě stážistky z pedagogické fakulty, mohou se tak žákům, kteří to potřebují, v hodinách věnovat individuálně.

2.24 Druhá třída

Do druhé třídy chodí 5 dětí. Dvě děti ze smíšených česko-anglických manželství, jeden žák z rodiny česko-polské a dva sourozenci z manželství, kde mluví oba rodiče česky. Jeden z dvojice sourozenců je pak o rok starší než ostatní děti, a tak by v České republice navštěvoval třídu třetí. Kvůli kapacitě školy ale není možné otevřít třetí třídu pouze pro jednoho žáka. V hodině ale opět vyučují dvě osoby, stážistka studující obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka a absolventka pedagogické fakulty trvale žijící v Manchesteru. Vzhledem k tomu, že obě děti z české rodiny na konci roku skládají srovnávací zkoušky v české škole, je třeba jim věnovat speciální péči, a tak některé aktivity dělají všichni žáci společně, jiné aktivity probíhají ve skupinách. Vyučující kombinují učebnice nakladatelství Nová škola a Prodos. V hodině se klade velký důraz na četbu s porozuměním, ale i pravopis, s kterým mají žáci největší potíže, protože jsou zvyklé psát v angličtině. Často například zaměňují písmena c a k a mají problém se zapisováním diakritiky. Probíraná látka zahrnuje měkké a tvrdé souhlásky,

spodobu hlásek, slova opačného významu a slovní druhy. S Pavlem, který by v Čechách navštěvoval třetí třídu, se pak individuálně probírají vyjmenovaná slova.

2.25 Pátá třída

Vzhledem k relativně nízkému počtu dětí na škole nejsou zatím třetí a čtvrtá třída naplněny, protože téměř nikdo nespadá do této věkové kategorie. Pátou třídu pak navštěvují děti 3. Kvůli kapacitě a možnostem školy ale nejsou všechny stejně staré. Do třídy chodí dva sourozenci Daniel a Andrea ve věku 10 a 11 let, v jejich rodině mluví oba rodiče česky. Do třídy pak chodí ještě třináctiletá Ema, která má minimální znalost češtiny, protože na ní česká maminka od narození mluvila převážně anglicky. Nicméně se její rodina bude z osobních důvodů stěhovat zpět do České republiky a od září má Ema nastoupit do osmé třídy v české škole. Opakování s dětmi v páté třídě jí tak pomáhá osvojit si školní slovní zásobu a procvičovat si konverzaci v češtině.

Hodinová dotace v páté třídě je opět třikrát 45 minut. První dvě vyučovací hodiny se probírá český jazyk. Kromě komunikace, rozvoje slovní zásoby a čtení s porozuměním se výuka v této třídě zaměřuje především na gramatické jevy češtiny a pravopis, a to například rody a vzory podstatných jmen, shoda podmětu s přísudkem či gramatická kategorie vidu. Ve výuce se pracuje s učebnicemi z řady Nová škola a pracovními listy, které si připravuje stážistka působící v této třídě sama. V poslední vyučovací hodině se pak děti učí vlastivědu. Výuka zahrnuje dějiny českých zemí a zeměpis. Stážistka v této hodině pracuje s mapou a vlastním materiálem. Výuka je vedena hravě a interaktivně. Děti jsou vedeny především k tomu, aby si informace dovedly vyhledávat samostatně.

3. Případové studie

Děti z těchto případových studií jsou žáky starší předškolní třídy, což znamená, že se jejich věk pohybuje mezi čtyřmi a šesti lety. Zatímco takto staré děti v České republice do školy ještě nechodí, ve Velké Británii už běžně navštěvují první, popřípadě druhou třídu, kde se už začínají učit číst a psát.

3.1 Lenka

Lence, která se narodila na území Velké Británie, je dnes 5 let. Její matka je Češka a otec Angličan. Oba rodiče na Lenku od narození mluvili svým mateřským jazykem. Strategií, kterou rodiče zvolili, je jeden rodič – jeden jazyk. Matka v rozhovoru uvedla, že na Lenku mluví důsledně česky a to i v případech, že se s ní Lenka snaží komunikovat anglicky, což jsme také mohli během přestávek a před vyučováním pozorovat. V případě, že jsou ale ve skupině lidí, kteří češtině nerozumí, přepíná matka ze zdvořilostních důvodů také do angličtiny.

Lenka vyrůstala celý život v Anglii a chodí do první třídy v anglické škole. Lenka má tři sestry, dvě starší a jednu mladší. Všechny jsou vychovávány bilingvně. I přestože u obou starších sester je dominantním jazykem angličtina, Lenka má zatím s přepínáním mnohem menší problémy než její starší sestry a podle její matky má ze všech sester (vyjma nejmladší, které je osmnáct měsíců a zatím mluví jen velmi málo) češtinu na nejvyšší úrovni a míchá oba jazyky jen minimálně. Její matka si tento fakt vysvětluje tím, že starší sestry navštěvují anglickou školu delší dobu než Lenka. Matka se doma dětem snaží číst české knihy a sledovat s nimi pohádky v češtině, v autě dcerám pouští výhradně českou hudbu. Lenčin otec nemluví plynule česky, ale s tím, že se jeho dcery učí češtinu, nemá problém. Jak jsme mohli pozorovat, když je doprovází v české škole, snaží se jim jednoduché pokyny sdělovat v češtině. Lenka je v pravidelném kontaktu s rodinou z České republiky. Během roku většinou přes skype, ale její rodina také dvakrát do roka Českou republiku navštěvuje. Nejdelší návštěvy probíhají v době letních prázdnin na dobu přibližně čtyř týdnů. Lenčina matka tvrdí, že se děti snaží mluvit více česky v případě, že nejsou v okolí žádní angličtí mluvčí. Proto navštěvují-li Českou republiku společně s otcem, mluví děti raději na něj, a to v angličtině.

V případě, že přijedou bez otce, musí v českém prostředí přepnout na celou dobu do češtiny a matka uvádí, že během čtyř týdnů lze pozorovat na mluvených projevech jejích dcer výrazné zlepšení.

Lenka chodí do české školy už třetím rokem, stejně jako její dvě starší sestry. Matka uvádí, že ne vždy jdou děti do školy s nadšením, ale obvykle se jim ve škole líbí. Důvodem docházky do české školy není to, že by si rodiče přáli, aby děti v budoucnu skládaly srovnávací zkoušky ve škole v České republice, ale proto, že chtějí, aby si děti uchovaly češtinu, která má obzvláště pro jejich matku velký význam. Sama uvádí, že má k češtině jakožto k svému mateřskému jazyku velmi vřelý vztah a chce, aby její děti rozuměly tomu, jak vyrůstala a co pro ni bylo a je v jejím životě důležité včetně české historie nebo kultury.

Přestože matka vynakládá veškeré úsilí, aby se doma mluvilo alespoň česky co nejvíce, domnívá se, že se čeština pro její děti stává čím dál tím více cizím jazykem. Také tvrdí, že většina jejích dcer má v češtině problémy s výslovností, což je i Lenčin případ.

Příklady Lenčiny jazykové produkce:

„Já mám dva kola.“

Ačkoliv Lenka použila správný sufix plurálu u slova kolo, použila špatný gramatický rod u číslovky dvě. Domníváme se, že by zde mohl hrát roli fakt, že v angličtině gramatický rod vyjma osobních a přivlastňovacích zájmen neexistuje, tudíž nevzniká ani potřeba používat gramatický rod u číslovek, který v češtině číslovky jedna a dvě vyžadují.

„Letěla jsme k babičky.“

Lenka si evidentně uvědomuje fakt, že na rozdíl od angličtiny, kde se formy slov po různých předložkách nemění, v češtině po předložce „k“ nebude slovo babička v nominativním tvaru. Nicméně zatím nedokáže zvolit tvar odpovídající.

„Já dělám ryba.“

Lenka v tomto případě neutvořila správný tvar akuzativu. Ačkoliv předchozí Lenčina výpověď naznačuje, že si je Lenka ohýbání v češtině vědoma, ne vždy slova ohýbá (možným důvodem může být vědomí toho, že výpověď je v kontextu srozumitelná i bez použití správného tvaru).

Pedagog: *„Co ještě jezdí po zemi?“*

Lenka: *„Vláček.“*

Pedagog: *„Namaluješ vláček?“*

Lenka: *„I don't how to draw vláček.“*

Ačkoliv se celá konverzace odehrává v češtině a Lenka evidentně perfektně rozumí, ve chvíli, kdy je třeba vyjádřit se poměrně komplexním celkem, přepíná Lenka do angličtiny. (Přepínání kódů jsme stručně popsali v teoretické kapitole o bilingvistu.)

Pedagog: *„Kam šla Červená Karkulka?“*

Lenka: *„V lese.“*

V této výpovědi máme příklad toho, jaké problémy často mají anglicko-české bilingvní děti s používáním předložek (to víme díky pozorování žáků všech tříd). Lenka zde zaměňuje předložky „v“ a „do“.

Pedagog: *„Kolik hub jsi našla?“*

Lenka: *„Velký a malý.“*

V tomto případě Lenčina výpověď neodpovídá na otázku. Je však otázka, zda záměrně či nevědomky a zda je v tomto na vině oslabená znalost češtiny či jiný (nám neznámý) faktor.

Shrňme-li Lenčiny jazykové dovednosti, Lenka češtině výborně rozumí, často jí nedělá problém v češtině mluvit, i přestože ne vždy jsou její věty gramaticky správné, dovede jimi vyjádřit to, co potřebuje, ve chvílích, kdy jí však

znalost českého jazyka nestačí k tomu, aby něco vyjádřila, míchá češtinu s angličtinou.

3.2 Kate

Kate je stará pět let a tři měsíce, narodila se na území Velké Británie, kde její rodina také trvale žije a Kate zde od narození vyrůstá. Kate je ze smíšeného manželství, kde matka je Češka a otec Angličan. První měsíce po narození mluvila matka na Kate pouze česky, a to až do doby, kdy byla Kate stará jeden rok. Její první slova tak byla česká. Později, když začala produkovat celé věty, mluvila Kate už jen výhradně anglicky. Matka uvádí, že to byl důvod toho, že v komunikaci s Kate i ona přešla z češtiny na angličtinu. Kate podle ní česky mluvit nechtěla a na češtinu nereagovala. Dalším důvodem však bylo to, že Kate má staršího bratra, který je autista, a vůbec nemluvil. Aby se rozvinuly jeho komunikační schopnosti, používala rodina program, který byl v angličtině. V jeho případě bylo důležité, aby byl schopen komunikovat alespoň v jednom jazyce, proto čeština ustoupila do pozadí a v jeho přítomnosti se rodina zaměřovala pouze na angličtinu. Kate má navíc z otcova předchozího manželství dva starší sourozence, kteří mluví všichni pouze anglicky, proto byla jediným zprostředkovatelem češtiny pouze matka, která ale v přítomnosti ostatních členů používala angličtinu kvůli tomu, aby si všichni rozuměli. V důsledku toho je Katina úroveň češtiny na hodně nízké úrovni, Kate v podstatě zná jen některá česká slova. Její slovní zásoba v češtině se skládá z názvů barev, čísel, některých zvířat a názvů částí těla. Nedovede říct celou větu v češtině a většinu českých vět, které slyší, ani nerozumí. Její matka se přesto snaží a občas jí čte pohádky v češtině, které jí však po přečtení musí v angličtině vysvětlovat. Kate má příbuzné v České republice, kam dvakrát za rok jezdí s rodiči na návštěvu. Kate s rodinou mluví anglicky, ale občas se snaží říct některá slova v češtině. Členové rodiny žijící v České republice mluví pouze česky a matka mezi Kate a českou rodinou překládá.

Katin tatínek s česko-anglickou bilingvní výchovou souhlasil. Matka se ale domnívá, že jednou z příčin selhání tohoto pokusu bylo jeho přání, aby s Kate

matka mluvila česky pouze, když jsou o samotě, a v přítomnosti otce nebo britských sourozenců přecházela do angličtiny. Uvádí, že dnes si myslí, že by bylo lepší, kdyby na Kate mluvila v češtině a ostatním překládala do angličtiny.

Českou školu Kate navštěvuje přibližně dva roky. Matka chce, aby Kate chodila do české školy a dohnala své nedostatky v češtině nejen kvůli tomu, aby byla Kate později schopna komunikovat se svou rodinou v češtině, ale také kvůli tomu, aby neztratila češtinu jako svůj druhý mateřský jazyk a součást své identity. Matka vyjadřuje přání, aby Kate měla přístup k českým pohádkám a knížkám, které byly součástí jejího vlastního života a ke kterým se podle ní Kate bez znalosti českého jazyka nedostane.

Vzhledem k tomu, že Kate je celkem tvrdohlavá a i přes snahu pedagogů v české škole, vytrvale používá angličtinu, nevidí její matka příliš velký efekt. Matka dále uvádí, že je Kate ve věku, kdy se jí do české školy nechce chodit (údajně to tak však má Kate se všemi volnočasovými aktivitami). Když ale do školy dorazí, většinou je v ní spokojená. Ačkoliv matka nevidí výrazné výsledky, chce, aby Kate byla v kontaktu s jinými českými dětmi a aby pochopila, že nejen ona má podobné česko-anglické zázemí a že její odlišné kořeny pro ni mohou být pozitivním přínosem.

Katina matka uvádí, že lituje toho, že jako rodiče nebyli v bilingvní výchově důslední, protože vnímá možnost mluvit dvěma jazyky už od raného dětství jako obohacení, o které tak Kate přichází. Její největší obavou je, že už je příliš pozdě, aby Kate dosáhla dobré znalosti češtiny. Matka s ní stále mluví anglicky a to i v české škole, kde většina ostatních matek na děti mluví česky.

Kate se ve vyučovacích hodinách v češtině projevuje velice málo, proto nebudeme v jejím případě analyzovat chyby, kterých se v češtině dopouští. Je schopná opakovat jednotlivá slova, nebo kratší rytmičné říkanky. Často ale nerozumí ani zadání učitele a je třeba jí ho co nejnázorněji zprostředkovat. Dělá jí problém vyjadřovat se v češtině v celých větách. V hodině se ale vždy snaží zdravít, prosit a děkovat v češtině, což je zatím ovšem vše, co v tomto jazyce ovládá.

3.3 Matěj

Matějovi je pět let a šest měsíců a narodil se v Anglii, kde také vyrůstá. Matěj má o dva roky mladší sestru, která je rovněž vychovávána bilingvně. Mateřským jazykem jeho otce je angličtina a mateřským jazykem jeho matky je čeština, matčíným druhým jazykem je angličtina, otec česky nemluví. Na Matěje mluví oba rodiče svým mateřským jazykem, a to od Matějova narození.

Matka uvádí, že dříve se snažila hlavně v anglickém prostředí mimo domov přepínat do angličtiny, protože ne vždy Matěj všemu rozuměl, ale uvádí, že nyní, kdy už Matěj všemu rozumí, přestala do angličtiny přepínat a mluví s oběma svými dětmi pouze česky, a to i ve chvílích, kdy jsou v okolí lidé, kteří česky nemluví, třeba na školním hřišti. Jediné věci, které řeší matka s Matějem v angličtině, jsou domácí úkoly z anglické školy, děti musí číst knížky v angličtině a vysvětlovat si s rodiči anglické výrazy. Ve chvíli, kdy má ale Matěj například popisovat obrázek, přepíná matka zpátky do češtiny, Matěj sice pořád mluví anglicky, ale matka už pokračuje opět pouze v češtině. V případě, že si Matěj chce číst s maminkou ve svém volném čase, matka trvá na tom, že budou číst v češtině, a Matěj už vybírá knížky z knihovny sám a nosí matce ke společnému čtení pouze české pohádky. Jako příklady uvedla matka Letadélko Káně, Honzíkova cesta, Ema má Emu, Kocour Mikeš nebo Velkou knihu pohádek. Matka s dětmi pohádky v televizi vůbec nesleduje. Děti sledují televizní program většinou jen s otcem, jde o pohádky v angličtině. S rodinou v České republice děti přes rok v kontaktu nejsou, ale díky české škole má matka spoustu českých přátel, se kterými se společně s dětmi ve svém volném čase stýkají. Matka s dětmi ale jezdí na prázdniny do České republiky. Když ale tráví čas v Čechách, je si Matěj vědom toho, že převážná většina lidí, se kterými přijde do kontaktu, mluví anglicky, a tak s nimi mluví v anglickém jazyce.

Matěj všemu v češtině perfektně rozumí, zatím mu však dělá problémy se v češtině vyjadřovat. Na rozdíl od ostatních dětí se však při konverzaci, která probíhá v češtině, snaží nemluvit anglicky a to, co neumí říct celou větou, vyjadřuje například pouze jedním slovem, hlavně však svým tělem a posunky. Matka uvádí, že Matěj jazyky občas míchá, jako příklad uvedla jednu z jeho

prvních vět vůbec: „It’s klouže.“ nebo „I want to watch pohádky.“ Dále uvádí, že Matěj používá například anglickou koncovku pro plurál i v českých slovech. Matka tvrdí, že Matěj dnes mluví perfektní angličtinou, která je pro něj jazykem, s nímž přijde díky škole a prostředí, v němž žije, do kontaktu mnohem častěji než s češtinou, a jeho matka proto nemá starosti, že by bilingvní výchova mohla ohrozit Matějův vývoj.

Matějův případ je specifický v tom, že Matěj do svých tří let téměř nemluvil (ani anglicky, ani česky). Matka si není jistá, jestli na pomalejší proces osvojování jazyka měla vliv dvojjazyčná výchova, uvádí ale, že Matěj se vyvíjel mnohem rychleji hlavně po fyzické stránce (například od svých 9 měsíců už chodil a má rád jakékoliv pohybové aktivit) a Matějův lékař tvrdí, že právě kvůli tomuto fyzickému vývoji se o něco zpomalil vývoj „intelektových“ dovedností. Dále jeho matka dodala, že ve chvíli, kdy nastoupil Matěj do školky, se vývoj jeho jazykové produkce urychlil a během prvních tří týdnů byl schopen tvořit celé věty a náskok svých vrstevníků rychle dohnal. Matějova matka také tvrdí, že ze začátku byl Matěj poměrně problémové dítě. Myslí si, že se u něj projevovala frustrace z toho, že se nedokázal jazykově vyjádřit, ale ve chvíli, kdy si podle ní uvědomil, že se jedná o dva různé jazyky, se začalo zlepšovat i jeho chování.

Matěj chodí do české školy od jejího založení. Jako důvody, kvůli kterým si matka přeje, aby děti navštěvovaly českou školu, uvádí Matějova matka potřebu, aby děti viděly, že i ostatní mluví česky, a měly tak motivaci se česky učit. Matka si nemyslí, že může v Matějově věku pozorovat efektivitu výuky, ale jako přínos vnímá právě možnost socializace s českými vrstevníky. Matka je rozhodnutá, že se do České republiky s dětmi vracet nebude a ani neplánuje, aby Matěj skládal české srovnávací zkoušky, ale vyjádřila přání, aby byla pro Matěje ve škole čeština druhý jazyk v době, kdy se ostatní děti začnou učit ve škole například francouzsky. Ani netrvá na tom, aby se zatím Matěj učil psát česky. Vzhledem k tomu, že v angličtině školní docházka začíná v nižším věku, má pocit, že by to pro tak malé dítě bylo příliš mnoho zátěže. Doufá ale, že bilingvní výchova prospěje Matějovi v budoucnosti, a to v oblasti abstraktního myšlení, ale třeba i ve chvíli, až se začne učit nějaký cizí jazyk. Uvádí, že Matěj projevuje zájem

o cizí jazyky už nyní, kdy se snaží učit základní slova z francouzského jazyka, aby mohl komunikovat se svými francouzskými sousedy. Také se domnívá, že Matějovi jeho bilingvismus pomůže k tomu, aby byl otevřený novým věcem a nebál se neznámého, protože bude mít znalost dvou odlišných kultur a vědět, že rozdílné zákonitě nemusí znamenat méně dobré.

Matěj zatím neprojevuje velké nadšení z toho, že musí každou sobotu chodit do české školy. Matka ale uvádí, že se to netýká pouze české školy, ale v podstatě všech volnočasových aktivit, zároveň uvádí, že se s rostoucím věkem Matěj občas zkouší češtině vyhýbat a zkouší čas od času s matkou mluvit v angličtině. Ta je ale vytrvalá a odpovídá zpátky v češtině, popřípadě ještě Matějovu větu do češtiny přeloží. Rozhodně ho však za používání angličtiny netrestá, aby mu češtinu vyloženě neznechutila.

Matěj zatím v češtině moc nemluví. Na rozdíl od Kate ale rozumí perfektně. Je schopný na české otázky jednoslovně odpovídat a následovat pokyny pedagoga při vyučování. V celých českých větách se během hodin zatím ale neprojevuje, proto nebude možné analyzovat ani jeho projev. Jeho matka ho však vede k tomu, aby při konverzaci v češtině nezapojoval angličtinu, a tak když chce vyjádřit něco, co je pro něho v češtině příliš složité, komunikuje především posunky a gesty a nepřepíná do angličtiny.

3.4 Magda

Magda je stará šest let a pět měsíců. Od narození žila Magda na území Velké Británie. Magdina matka je Češka a její otec je Brit. Od narození na Magdu mluvili oba rodiče svým mateřským jazykem. Zajímavé je, že matka mluvila s Magdou česky už od prenatálního věku. Matka přepíná do angličtiny podle situace, jako příklad uvádí anglickou školu nebo přítomnost rodiny Magdina otce. Magdin otec se někdy snaží používat češtinu, má však pouze základní znalost na úrovni A1. Matka s otcem mezi sebou mluví převážně anglicky. Magda má mladší sestru, s kterou komunikuje v angličtině. Přestože úroveň češtiny Magdina otce není vysoká, podporuje bilingvní výchovu a chce, aby Magda uměla oba jazyky. Někdy Magdu a její sestru do české školy doprovází. Přínos bilingvismu vidí oba

rodiče v tom, že by měl jejich dětem usnadnit studium cizích jazyků, a obecně také v tom, že dětem pomůže rozvinout abstraktní myšlení. Dále si matka přeje, aby Magda a její mladší sestra mohly mluvit s rodinou z matčiny strany, kde nikdo anglicky nemluví. Chce proto, aby děti rozuměli tomu, co se jim prarodiče snaží sdělit a časem byly schopné s nimi i komunikovat. Magda je s českou rodinou v pravidelném kontaktu přes skype, jednou za rok s rodiči jezdí do České republiky a její prarodiče ji také jednou za rok navštěvují ve Velké Británii. Zatím však Magda na českou rodinu mluví anglicky, i když už se pomalu snaží používat i češtinu. V případě, že ale neví jak něco vyjádřit v češtině, vrací se do angličtiny. To, co říká Magda anglicky, překládá její matka do češtiny. Tomu, co prarodiče ale říkají v češtině, Magda rozumí. Magda většinou mluví anglicky i na svou matku, která jí však důsledně odpovídá v češtině. Magda ale nevyjadřuje odpor k tomu, že by na ni matka mluvila česky, a nepřemlouvá ji k tomu, aby mluvila výhradně anglicky.

Magda navštěvuje českou školu zhruba dva roky. Jako důvod pro to, aby Magda chodila do české školy, uvádí její matka hlavně to, že se Magda dostane do české komunity, a bude tak mít motivaci pokračovat ve studiu češtiny. Domnívá se, že když Magda uvidí skupiny lidí, které se mezi sebou baví česky, a to i na území velké Británie, bude jí připadat přirozenější se češtině věnovat, protože uvidí, že tímto jazykem nemluví jen ona a její matka. Dále vnímá jako přínos to, že se děti v předškolní třídě učí základy psaní a čtení v češtině. Také oceňuje to, že ve chvíli, kdy pak Magda přestoupí do školní třídy, přibudou jí předměty jako vlastivěda a zeměpis České republiky, v nichž se dozví informace, které by v anglické škole nezískala. Magdina matka také uvádí, že je pro ni důležité, aby se její dcera učila česky pro to, kdyby se v dospělosti Magda například rozhodla pro studium v České republice. Magdina matka ale neplánuje přihlašovat svou dceru ke srovnávacím zkouškám v České republice. Magda má českou školu v oblibě a až na ranní sobotní vstávání si na ni nestěžuje.

Společně rodina občas sleduje české pohádky, jako příklad uvedla Magdina matka pohádky Krteček a Včelka Mája, největším zdrojem češtiny jsou v rodině ale české knížky, které matka společně s Magdou a její mladší sestrou denně čte.

Jako příklady knížek, které společně čtou, Magdina matka uvedla knížky s písničkami a říkadly, Pohádky z venkova, Sněhurku či Popelku v češtině.

Magdina matka tvrdí, že její dcera začala mluvit o něco málo později než její vrstevníci. Nikoliv však tak pozdě, aby bylo nutné vyhledat pomoc odborníků. Domnívá se, že vstřebávání dvou jazyků zároveň bylo možnou příčinou. Dále si myslí, že když Magda mluví česky, zní to, jako kdyby pro ni byla čeština cizím jazykem. Myslí si, že má Magda v češtině anglický přízvuk. Zároveň má ale pocit, že se Magdina čeština postupně zlepšuje.

Příklady Magdiny jazykové produkce:

Pedagog: „*Byla jsi někdy v Lese?*“

Magda: „*We went to a deer park and I saw a deer.*“

Jak uvedla Magdina matka, ačkoli Magda perfektně rozumí v případech, kdy je pro ni náročné vyjádřit něco v češtině, stejně jako Lenka automaticky přepíná do angličtiny.

Pedagog: „*To je Eskymák?*“

Magda: „*Ne, to je ty.*“

Magda má jako většina námi pozorovaných dětí značné problémy s konjugováním sloves. Příčinu můžeme například hledat v tom, že v anglickém jazyce se tvary sloves pro jednotlivé osoby nemění, vyjma sufixu –s pro třetí osobu singuláru. V tomto konkrétním případě se pravděpodobně rovněž jedná o interferenci z anglického jazyka, v němž by odpověď na otázku zněla: „No, that is you.“

V případě Magdy se jedná o asymetrický bilingvismus. Zatím má problémy s přepínáním do češtiny a jejím hlavním komunikačním jazykem je angličtina, i když rozumí oběma jazykům rovnoměrně. Na české otázky často odpovídá střídavě v češtině a angličtině. Ve třídě je ovšem velmi aktivní a je schopná reagovat na české pokyny.

3.5 Julie

Julii jsou 4 roky a 9 měsíců. Jako jediná z pozorovaných dětí pochází manželství, které není smíšené. Oba její rodiče jsou Češi, navíc se v Čechách i narodila a do dvou let zde také vyrůstala. Rodiče na ní od narození mluví česky. Julie tak jako jediná z pozorovaných dětí reprezentuje kategorii složeného/sukcesivního bilingvismu.

Od té doby, co se přestěhovala rodina do Anglie, s ní otec začal mluvit střídavě anglicky a česky. Matka uvádí, že není se svou angličtinou spokojená a nechce, aby si Julie osvojila její chyby, proto s ní mluví výhradně česky, anglicky pak pouze minimálně, jsou-li ve společnosti někoho, kdo česky nemluví, a to s tím, že řeč orientovaná pouze na Julii probíhá opět v češtině. Rodina doma čte české knížky a sleduje české pohádky pro děti. Do kontaktu s angličtinou tak Julie přišla především v anglické školce, kam začala okolo věku tří let docházet. Její matka uvádí, že do té doby neměla Julie prakticky žádnou znalost angličtiny. Julie má o dva roky mladší sestru, po jejím narození se rodina vrátila na pět měsíců do České republiky, čímž se pro Julii na delší dobu přerušil i styk s angličtinou. Juliina rodina je v pravidelném kontaktu s rodinou v České republice, kterou navštěvují jednou až dvakrát ročně na dobu tří týdnů, a pravidelně si telefonují, tyto konverzace probíhají v češtině. Tu má Julie ze všech žáků předškolního věku na nejvyšší úrovni. Zároveň je v jejím případě čeština zatím dominantním jazykem a její matka si myslí, že Juliina angličtina zatím není na takové úrovni jako u jejích vrstevníků. Postupně však pozoruje, že se Julie stává v angličtině čím dál tím více sebevědomější. Dokonce si všimla, že když si Julie sama hraje, povídá si u toho anglicky (s tím začala přibližně před třemi měsíci, tj. po zhruba roce a půl navštěvování anglické školy). Začíná rovněž pozorovat, že se Julii zhoršuje česká výslovnost. Ačkoliv s rodiči mluví Julie hlavně česky, volí jazyk, kterým bude mluvit na svou mladší sestru, podle toho, v jakém je prostředí a v čí je společnosti. Se svou rodinou žijící na území České republiky mluví Julie pouze česky, do angličtiny přepíná jen v případě, že chce prarodičům zazpívat, protože většina písniček, které umí, jsou v angličtině.

Juliina matka si myslí, že znalost dvou jazyků od takto nízkého věku její dceři pomůže rozvíjet abstraktní myšlení, ale i rozšiřovat obzory a vnímat příslušnost k jiným etnickým skupinám jako normální jev. Rodiče se snaží Julii vychovávat v multikulturním prostředí. Julie má ve Velké Británii také slovenské kamarády, se kterými mluví česky. Kromě anglických a slovenských kamarádů má i kamarády polské, s kterými však k dorozumívání používá převážně angličtinu.

Do české školy začala Julie chodit zhruba ve stejném věku jako do anglické školky. Juliina rodina plánuje návrat do České republiky a počítá s tím, že Julie bude v budoucnu skládat srovnávací zkoušky. Rodině záleží na tom, aby si Julie udržovala češtinu hlavně kvůli plánovanému návratu do České republiky a kvůli tomu, aby mohla komunikovat se svou českou rodinou. Vzhledem k tomu, že pro Julii je čeština první jazyk, nemusí se její rodiče potýkat s tím, že by si Julie na nutnost učit se češtinu stěžovala a nechtěla ji používat. Julie údajně chodí do české školy radši než do anglické školky.

Vzhledem k tomu, že Julie má poměrně velký input v češtině, je i její produkce v češtině během hodin ze všech pozorovaných dětí nejvyšší. I přesto se Julie při konverzaci v češtině dopouští některých chyb.

Příklady Juliiny jazykové produkce:

Pedagog: „*Nakreslíš něco?*“

Julie: „*Já neumím to.*“

Slovosled, který Julie v této větě použila, připomíná věty studentů, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk a neosvojili si pozice enklitik ve větě. Podobným chybám je možné přisuzovat opět vliv angličtiny a jejího slovosledu.

„*Neumím psát Eva.*“

Julie použila tvar, který by většina rodilých mluvčích češtiny nepoužila. Zde se pravděpodobně jedná o vliv slovenštiny, se kterou je, jak uvedla její matka, Julie také v častém kontaktu.

„My neumíme, co máme dělat.“

V tomto případě zvolila Julie nesprávné modální sloveso. V tomto případě nemáme jistotu, zda se jedná o transfer z jiného jazyka. Domníváme se, že si Julie ještě neujasnila významy některých slov. Vliv by zde ovšem mohla mít i výše zmíněná slovenština, v níž modální sloveso „viem“ pokrývá význam českého vědět i umět.

„Já musím dokončit toto obrázek.“

Julie nepoužila korektní tvar ukazovacího zájmena, které se v jí vyřčené větě neshoduje s gramatickým rodem objektu, ke kterému se váže. Je otázka, jestli Julie používá „toto“ systematicky pro všechny gramatické rody, nebo měla problém s určením rodu slova „obrázek“.

„Vybarvi mi jen ta čepice.“

Julie zde nepoužila korektní tvar ukazovacího zájmena. Tentokrát neměla problém s volbou rodu, ale nepoužila správný tvar zájmena v souladu s pádem, ve kterém se nachází.

Julie se v češtině ze všech pozorovaných dětí projevuje nejvíce a jako jediná vůbec nepřepíná do angličtiny. Přestože je schopná tvořit dlouhá česká souvětí, můžeme na uvedených výpovědích pozorovat, že ne vždy mluví gramaticky bezchybně.

4. Metody a materiály vhodné pro výuku bilingvních dětí předškolního věku

4.1 Cíle výuky a předpokládané výstupy předškolních žáků

Abychom mohli popsat metody ideální pro výuku bilingvních žáků, je třeba nejdříve představit cíle výuky. Hlavním cílem výuky je vytváření, upevňování a rozvoj slovní zásoby, dále pak rozvoj vyjadřovacích schopností v češtině. Tematickými okruhy jsou pak čas, lidé kolem mě, moje tělo, můj domov, příroda, pohádka a Česká republika. Náplň výuky je čerpána z každodenních aktivit a situací a v průběhu roku se tematicky váže k jednotlivým ročním obdobím, českým svátkům a tradicím. Do výuky jsou zahrnuty všestranné aktivity - kromě jazykové výuky je tak začleněna i hudební, dramatická a výtvarná výchova, žáci by měli mimo jiné být seznámeni s českými pohádkami a příběhy. (Vzdělávací program ČSBH, 2010)

Autorky vzdělávacího programu České školy bez hranic, podle kterého se řídí přípravy vyučování v České škole v Manchesteru, uvádějí jako cíle výuky pro předškolní žáky následující výstupy (Vzdělávací program ČSBH, 2010):

- Poslouchá vyprávění (učitele, ze zvukového nosiče), umí ho převyprávět vlastními slovy, případně jej vyjádřit ilustrací; porozumí slyšenému □
- Dívá se na obrázky, vypráví podle nich děj □
- Umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno □
- Zahraje krátkou scénku podle zadaného tématu □
- Umí se domluvit slovy i gesty, improvizovat □
- Umí říkadla, rýmováčky, písničky □
- Umí utvořit jednoduchý rým □
- Chápe jednoduché hádanky, vtipy □
- Umí poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma □
- Umí rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci □
- Umí pozdravit, poděkovat, omluvit se, zeptat se □

- Umí vést rozhovor (naslouchat druhým; vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se) □
- Umí se v jednoduchých větách vyjádřit samostatně, formuluje vlastní myšlenky a nápady, při vyprávění zapojuje vlastní fantazii □
- Je schopno v jednoduchých větách vyjádřit svoje pocity, chápe citová zabarvení slov □
- Aktivně používá získanou slovní zásobu ve správných tvarech □
- Zajímá se o knihy, zná většinu českých klasických pohádek a příběhů pro děti □
- Správně vyslovuje, ovládá dech, tempo i intonaci řeči □
- Umí sledovat očima zleva doprava □
- Poznává některá písmena a číslice, poznává nejčastěji opakovaná slova jako např. máma, pozná svoje křestní jméno □
- Umí sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech □
- Umí napsat svoje křestní jméno □
- Drží správně tužku

4.2 Metody vhodné pro výuku bilingvních žáků předškolního věku

Abychom mohli popsat metody vhodné pro výuku žáků, bude třeba ve stručnosti uvést specifika této věkové kategorie z hlediska vývojové psychologie. Toto vývojové období bývá nazýváno obdobím hry, což je činnost, které se dítě v tomto věku věnuje nejvíce. Jedná se o dobu velkého zájmu o okolní jevy. V tomto období dochází ke zdokonalování a růstu kvality pohybové koordinace, což se projevuje jak v tom, že dítě dokáže pozorovat a napodobovat sportovní aktivity, a v tom, že hry v tomto období mají často sportovní charakter (hopsání, skákání na jedné noze, lezení), ale také v tom, že dítě už se dovede samo oblékat, uklízet své věci a pečovat o svou hygienu. Rozvíjí se také jemná motorika, dítě se rádo věnuje aktivitám, při nichž může vnímat hmatové vjemy (materiály a tvary), ale také se rozvíjí kresba a dítě se od jednoduchých linií postupně zdokonaluje v napodobování tvarů a spontánním kreslení figury člověka. Vnímání

má globální charakter – dítě vnímá vše jako celek a není schopno porozumět vztahům mezi jednotkami. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciací důležitá pro osvojení si dovedností jako psaní a čtení. Vnímání času a prostoru je ale zatím nepřesné, dítě například umí posoudit čas jen ve vztahu ke konkrétní činnosti. Paměť je v tomto období převážně bezděčná, okolo pátého roku se začne vyvíjet záměrná paměť. Mechanická paměť typická pro toto období spojená s výše zmíněnou zvědavostí tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací, a je tak vhodným obdobím pro výuku cizích jazyků. Paměť v tomto období je ale zároveň konkrétní, dítě si tak lépe zapamatuje konkrétní události než jejich verbální popis. Dítě je vázáno na to, co nazírá. Dítě okolo třetího roku uzavírá fázi předpojmového myšlení a je schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry a kresebných symbolických projevů. V kapitole o osvojování mateřského jazyka jsme již zmínili, že v tomto období dochází k rozšiřování slovní zásoby a repertoáru syntaktických konstrukcí. V tomto období je řeč především nástrojem komunikace a sociální integrace jedince do skupiny. Rozvíjí se také kognitivní složka řeči a rozvojem poznatků, které nejsou vázány pouze na bezprostřední vlastní zkušenost, ale na čtený text (dítě si umí představit slona, kterého reálně nikdy nevidělo). Dítě v tomto věku také dovede jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby. Děti ve věku mezi třetím a šestým rokem často potřebují pohyb, motivací jsou pro ně blízké cíle související s uspokojením nějaké potřeby a jejich vůle je často stimulována „kolektivní nákazou“. (Šulová, 2005, s. 67)

Výuka češtiny bilingvních žáků se pak zákonitě odehrává na pomezí výuky češtiny rodilých mluvčích a výuky češtiny cizinců. Ačkoliv se v případě námi pozorovaných žáků nejedná vyloženě o výuku češtiny jako cizího jazyka, vzhledem k faktům, které jsme uvedli výše (dominance anglického jazyka, pasivní znalost češtiny, popřípadě znalost jen některých lexikálních jednotek v češtině, apod.), se výuka bilingvních žáků trvale žijící v anglickém jazykovém prostředí bude v mnohém podobat výuce cizího jazyka. Žáci se navíc často dopouští stejných chyb jako cizinci, a to především v používání nekorektních tvarů a slovosledu, což můžeme pozorovat na příkladech vět, které jsme uvedli ve třetí kapitole.

První otázkou při přípravě výuky bude volba zprostředkovacího jazyka. V ideálním případě by měla výuka probíhat pouze v češtině, nicméně ve chvílích, kdy žák češtině nerozumí a vytrvale českou hodinu narušuje tím, že odpovídá v angličtině, bude stát učitele velké úsilí, aby vytrval a nepřeložil konkrétnímu žákovi pokyn do angličtiny. Navíc se jedná o sobotní školu, která by pro děti měla být příjemnou volnočasovou aktivitou, a zažívá-li dítě frustraci z toho, že v hodině nikomu a ničemu nerozumí, může vést tato metoda také k tomu, že si dítě vytvoří ke škole a českému jazyku obecně negativní postoj. Ideálním případem je tak používat v hodině pouze češtinu, ale takovým způsobem, aby byla vždy doprovázena co nejnázornějšími příklady, ať už malováním na tabuli či gestikulací. A vždy se ujistit, že všechny děti bez výjimky rozumí tomu, co se v hodině momentálně dělá. Dětem, které nerozumí, pak pomáhat tím, že zadáváme úkoly jako skupinovou práci. Můžeme tak žáky, které jsou v češtině sebejistější zaúkolovat tím, že budou pomáhat žákům, kteří rozumí méně.

Radostný (Praha, 2011) ve své publikaci *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* uvádí zásady pro komunikaci ve třídě, v níž se nacházejí cizinci tak, abychom jim usnadnili porozumění. Tyto zásady budou stěžejní i pro porozumění ve třídě bilingvních žáků, jejichž úrovně jsou nevyrovnané. Důležité je, že je-li nutné sdělení přizpůsobovat a zjednodušovat, nikdy nesmíme češtinu deformovat, vždy musí jít o korektní věty. Informace je třeba podávat postupně. Je lepší používat kratší věty nebo hesla namísto dlouhých souvětí. Jména a názvy bychom se vždy měli snažit uvádět v prvním pádě.

Vzhledem k tomu, že se jedná o předškolní vzdělávání, nemusejí být nevyrovnané úrovně žáků velkou překážkou, pokud pedagog ví, jak s nimi vhodně pracovat. Jako inspirace mu může posloužit program *Začít spolu*, který se zaměřuje na prosazování a umožňování inkluze dětí se speciálními potřebami - dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, či dětí z etnických menšin (Radostný, Praha 2011). Teoretická východiska programu *Začít spolu* jsou založena na humanistických a demokratických principech ve vzdělávání a osobnostně se rozvíjícím modelu ve výchově a vzdělávání. Klade

se důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí. Pedagog je chápán jako pomocník a metodika zdůrazňuje konstruktivismus, podle kterého je učení interaktivním procesem mezi dětmi a dospělými, praktické činnosti přiměřené stupni vývoje a progresivní vzdělávání. Dalšími důležitými prvky této metody jsou kooperativní učení postavené na spolupráci dětí, prožitkové učení, učení hrou a činností a učení se dětí navzájem. (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 12)

Podle výše uvedeného programu přizpůsobeného cílům české školy je vhodným začátkem výuky ranní kruh. Začínáme-li jím každou vyučovací hodinu, pochopí žáci, že se jedná o rituál, kterým začíná výuka a končí volná zábava. Tento kruh může začít kratší básničkou na pozdrav, která je v ideálním případě po celý rok stejná a žáci se ji postupně naučí nazpaměť. V tomto ranním kruhu by měla probíhat diskuze na téma, které bude zaštitovat celou výuku. Žáci si osvěží slovní zásobu v češtině týkající se tohoto tématu (Např. les). Navzájem si sdělí, co o tématu ví a jaké s ním mají zkušenosti (Např. Zda chodí do lesa často, co roste v lese a jaká v něm žijí zvířata, co se v lese smí dělat a co naopak nesmí, atd.). Děti se v tomto případě ani tak neučí jazyku jako spíše jiné komunikační dovednosti, a to naslouchání. Cílem této aktivity je, aby si žáci uvědomili rovnocennost. Pro některé děti je velmi náročné se v češtině na dané téma vyjádřit ve větách, proto jim můžeme pomoci a klást otázky, na které lze odpovědět jednoslovně, a doplnit aktivitu obrázkovým materiálem.

Podle programu je po této aktivitě vhodné zařadit nějakou pohybovou aktivitu, která se váže k tématu. (Např. napodobování růstu hub v lese, chůze jednotlivých zvířat, která můžeme v lese potkat, atd.) Po této pohybové aktivitě se žáci opět sejdou v kruhu a učitelka je seznámí s aktivitami, kterým se budou během výuky věnovat. Aktivity týkající se zvoleného tématu by měly být různorodé. Je vhodné najít tematické rytmičné říkanky, písničky, které s dětmi secvičíme společně s rytmičnými nástroji, pohádky, které studentům přečteme a připravíme k nim pracovní listy, při nichž studenti rozvíjejí svou schopnost rekonstrukce příběhu vlastními slovy, můžeme s nimi secvičit menší divadelní scénku a doplnit hodinu výtvarnou aktivitu zaměřenou na rozvoj grafomotoriky.

Kvůli faktu, že se dětem při psaní v češtině pletou různé hlásky a mají tendenci používat anglický zápis (např. písmeno c namísto k), se domníváme, že by při výuce psaní a čtení mohla jako vhodný postup posloužit tzv. *genetická metoda* výuky čtení a psaní. Tato metoda vychází z intuitivního čtení po hláskách, dítě při ní nejprve slovo přehláskuje a teprve poté ho přečte dohromady (např. s-l-o-v-o – slovo). Při této metodě se postupuje od jmen žáků a jejich fotografií, děti se tedy učí nejdříve první písmeno svého jména a jmen svých spolužáků. Věty nejprve žáci zapisují pomocí kresby, později pomocí symbolů (místo celých jmen píšou například pouze první velké písmeno. Postupně žák začíná psát pomocí kresby, symbolů a písmen. Kresba a symboly postupně ustupují a žáci používají už jen hláskové písmo. Pro nás je obzvláště důležité, že se tato metoda snaží o to, aby si žáci propojili každé písmeno s odpovídající hláskou. (wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/G/genetická_metoda_čtení)

Učebnicemi, které pracují s genetickou metodou a které je možné využít při výuce, jsou např. Černá, K., Havel, J. a Grycová, M.: *Začínáme číst a psát* nebo Syrová, L.: *Hrajeme si ve škole i doma*. Velkou výhodou těchto materiálů je široká škála zábavných a kreativních úkolů a také to, že obsahují velké množství obrázkového materiálu.

4.3 Materiály vhodné pro výuku bilingvních žáků předškolního věku

Zatímco pro výuku dospělých cizinců nabízí dnes trh široké spektrum učebnic a doplňkových materiálů, pro výuku žáků, kteří jsou bilingvní, neexistuje materiál žádný. Pedagogové tak mají možnost volit mezi učebnicemi českého jazyka, které jsou používány k výuce češtiny v českých školách, a jejichž cílovou skupinou jsou rodilí mluvčí češtiny, nebo učebnice češtiny jako cizího jazyka určené převážně dětem cizinců žijícím na území České republiky. Zatímco klasické učebnice češtiny počítají s tím, že žáci už česky perfektně umí a mohou se zamýšlet nad strukturami jazyka z gramatického hlediska, autoři učebnic pro cizince počítají s tím, že takoví žáci často přicházejí do České republiky s nulovou znalostí češtiny a mají motivaci se ji co nejrychleji naučit, aby se mohly domluvit s

ostatními spolužáky ve škole, a snaží se je sestavovat co nejpraktičtěji. Vzhledem k tomu, že bilingvní žáci jsou s úrovní znalosti češtiny někde na pomezí, je vhodné tyto dva druhy materiálů kombinovat. Učitelé také mohou čerpat z internetových stránek zaměřených na bilingvní vzdělávání. Ani tak však pedagogové při přípravě výuky nemají snadnou roli a kromě kombinování různých zdrojů si také velkou část musí vymýšlet a vyrábět sami.

Po nedostatku učebnic určených cílové kategorii je dalším problémem při jazykové výuce určené žákům této věkové kategorie fakt, že žáci ještě neumí číst a psát. Proto je potřeba místo klasických učebnic většinou založených na textu, sehnat co nejvíce pomůcek, které budou žákům potřebnou slovní zásobu zprostředkovávat vizuálně. Kromě vlastních předmětů, nebo plastových napodobenin jsou pak vhodné obrázkové knížky a encyklopedie.

Na druhou stranu je velkou výhodou, že žáci v tomto věku si stále osvojují jazyk z kontextu, a tak není nutné výuku zatěžovat drilovými cvičeními zaměřenými na gramatiku a více prostoru zbývá pro zapojení pohybových, dramatických či herních aktivit. Jak jsme již psali v teoretické části, žáci v tomto věku se nejvíce učí skrze vlastní prožitky konkrétních situací a vše potřebují názorně vnímat. Nicméně je třeba zvážit, že pro ty žáky, kteří mluví především anglicky (např. Kate), už nebude probíhat osvojování jazyka ve stejných etapách, jako tomu probíhalo u osvojování prvního jazyka. Okolo čtvrtého roku totiž dozrávají jisté celebrální struktury a osvojování druhého jazyka již probíhá odlišně, stále se však nebavíme o osvojování cizího jazyka. (Miesel, 2006)

Posledním výše již několikrát zmíněným problémem jsou individuální potřeby žáků, které jsou víceméně ve stejné věkové kategorii, nicméně jejich jazykové kompetence jsou výrazně nevyrovnané, a tak zatímco například Julie mluví téměř perfektně česky, Kate téměř nerozumí, proto je třeba výuku plánovat tak, aby se každé dítě vyvíjelo přiměřeně své úrovni.

4.31 Dostupné materiály pro výuku češtiny

V této podkapitole se pokusíme shrnout a představit dostupné materiály převážně sloužící k výuce češtiny jako cizího jazyka pro děti a popsat, jakým

způsobem je lze přizpůsobit, popřípadě použít jako inspiraci při tvorbě vlastních materiálů pro výuku bilingvních dětí. Materiály je možné kombinovat s pracovními listy, které je možné dohledat na portálu www.inkluzivniskola.cz, s dětskými časopisy jako jsou *Mateří douška* či *Čtyřlístek* a samozřejmě s učebnicemi, které jsou určeny k výuce v klasických českých školách, a to nejen učebnic češtiny, ale také učebnic prvouky. V neposlední řadě bychom neměli zapomínat na obrázkové encyklopedie, dětské knížky, animované pohádky a nejrůznější hry, které by neměly chybět v žádné jazykové výuce.

Domino. Český jazyk pro malé cizince.

(Škodová, Praha 2010)

Tento učebnicový soubor je určen pro výuku jinojazyčných žáků prvního stupně základní školy, zejména pro žáky první třídy. Vychází z Evropského portfolia jazyků a zprostředkovává dětem český jazyk hravou cestou. Učebnicový soubor zohledňuje omezenou znalost čtení a psaní, ale také období názorného myšlení, které se zaměřuje na vnímání konkrétních předmětů nebo jejich obrázků a manipulaci s nimi. Učebnice zahrnuje jak vizuální, tak audiální materiál zahrnující básničky a říkanky, které zohledňují jak téma lekce, tak vybraný fonetický jev. Na rozdíl od učebnic pro dospělé cizince není gramatika komplexním systémem, ale gramatická kompetence dítěte je budována pomocí komunikačních struktur. Autoři při tvorbě učebnice vycházeli z obecných vývojových etap osvojování a základní zásadou pro ně bylo to, že v počátku slovo pro děti zastupuje celou větu, proto se primárně zaměřují na rozšiřování slovní zásoby. Autoři učebnice reflektují posun od receptivního vyučování k činnostnímu pojetí výuky. Učebnice zahrnuje metodiku pro učitele, v níž lze najít návody na doprovodné činnosti a hry. (Škodová, Praha 2010)

Tato učebnice je ze všech dostupných materiálů na trhu pro výuku dětí cizinců zdaleka nejprogresivnější a nejnápaditější. Úkoly jsou zábavné a různorodé, což je při výuce dětí této věkové kategorie jedním z nejdůležitějších faktorů. Navíc od ostatních učebnic ke většině cvičení nevyžaduje znalost čtení a psaní. Bohužel však postupovat při výuce přesně podle plánu učebnice není zcela ideální, protože

jak jsme uvedli výše, většina dětí už má základy českého jazyka osvojené, zatímco tato učebnice buduje schopnost dorozumívat se v češtině postupnými kroky od nulové znalosti tohoto jazyka. Nicméně tuto učebnici doporučujeme jako vhodný doplňkový materiál a inspiraci pro aktivity, které lze využít v hodinách. Navíc je-li možné rozdělit děti do pracovních skupin podle úrovně, je možné dětem, pro které je čeština více méně cizím jazykem, zadat úkoly vycházející právě z této učebnice.

Čeština pro malé cizince 1 a 2.

(Lejnarová, Kotyková, Kinkalová, Praha 2004 a 2005)

Tato učebnice obsahuje především obrázky, říkanky a písničky a fráze. První díl se zaměřuje na praktickou slovní zásobu. Autorky uvádí, že respektují psychologické a interkulturní zvláštnosti žáků a snaží se je hravou a nenásilnou formou přivádět k prvním komunikativním obratům v češtině. Gramatika je v učebnicích přítomna spíše implicitně. Učebnice rozvíjí především slovní zásobu. Výuku v české sobotní škole je pak vhodné doplňovat především druhým dílem této učebnice, protože podle vzdělávacího plánu České školy bez hranic by výuka měla být propojená s aktuálním časem a ročním obdobím, a tato učebnice je dělena podle měsíců v roce a vždy představuje takovou slovní zásobu, která se konkrétnímu časovému období váže. (Začínáme učit češtinu pro děti cizince, 2014, s. 54)

Čeština pro cizince

(Hlaváčková, Brno 2010)

Cílem této učebnice je předat žákům především slovní zásobu, a to ze školního prostředí a každodenního života. Zvýšená pozornost je věnována výslovnosti, což je pro potřeby našich žáků ideální zejména pro to, že někteří i přestože jsou ve věku, kdy děti s osvojováním fonetického systému jazyka nemívají potíže, často mají s českou výslovností problémy. Autorka při tvorbě učebnice také dbala na to, aby se žáci naučili rozlišovat rod podstatných jmen, používat správné koncovky a správné předložky, což dělá žákům z případových studií problém, jak můžeme vidět na analyzovaných větách. Učebnice pracuje se sadou písmen,

z nichž žáci sestavují slova, což je další výhoda pro žáky naší věkové kategorie. Z anglické školy už totiž mají základní znalost čtení, ale většinou ještě neumí psát, především pak v češtině. Při sestavování slov z písmen se tak žáci, kteří mají tendence zaznamenávat slova anglickým způsobem, musí soustředit na každou jednotlivou hlásku ve slově. Děti při práci s učebnicí také vyvozují význam slov především na základě obrázků, což je vzhledem k tomu, že jsou ve vývojové etapě „názorného období“, pro naše potřeby žádoucí.

Můj pracovní sešit z ČJ – pro žáky cizince

(Flanderková, Poděbrady 2010)

Tento sešit byl vytvořen kolektivem pedagogů působícím na základní škole v Poděbradech za účelem pomoci žákům cizincům, kteří přijedou do České republiky a nastoupí do české základní školy s nulovou znalostí češtiny. Autoři pracovní sešit rozdělili na dvě části. První s názvem „*Píšeme, čteme a mluvíme*“ je zaměřena především na abecedu, psací písmena a jejich poznávání, má ale i část věnující se gramatice a konverzaci. Žáci se například naučí rozlišovat gramatické rody, přechylování či kategorii čísla. Vzhledem k tomu, že děti z případových studií často mají problém se skloňováním i přiřazováním koncovek vyjadřujících rod u adjektiv, bude alespoň minimální znalost gramatiky pro zdokonalení jejich jazykové produkce nezbytná a úkoly z tohoto sešitu by mohly posloužit jako inspirace.

Druhá část pak nese název „*Poznáváme svět kolem nás*“. Obsahuje 19 kapitol, které vždy představují slovní zásobu pro jeden tematický celek. V jednotlivých kapitolách lze najít vizuální materiál i úkoly. Domníváme se, že právě obrázkový materiál z tohoto sešitu by mohl pomoci lektorům ušetřit práci při výrobě materiálu a přípravě hodin.

Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky, Metodika pro učitele
(Gjurová, Praha 2011)

Autorka v této příručce představuje učitelům strukturu vyučovacích hodin, které používala při výuce češtiny dětí cizinců. Autorka počítá s tím, že je pro děti čeština naprosto neznámý jazyk. Nicméně vzhledem k tomu, že autorka se zaměřuje na zkušenostní a činnostní orientaci výuky a snaží se, aby při navržených aktivitách děti vycházely ze svých nově nabytých poznatků a aktivně je během řízené činnosti rozvíjely a prohlubovaly, je možné spoustu z navržených činností využít i v hodině pro děti, které už jsou s češtinou trochu obeznámeny. Aktivitu, které autorka navrhuje, jsou často velice nápadité a pomáhají žákům kategorizovat gramatické kategorie, s kterými mají problémy i naši žáci, a tak je určitě vhodné začlenit do výuky i aktivitu, která jim pomůže si je ujasnit. Obrovskou výhodou této metodiky je, že nepočítá se znalostí čtení a psaní.

Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky
(Čemusová, Dočekalová, Štindlová, Štindl, Praha 2005)

Tento manuál vznikl pro kurzy češtiny určené studentům, kteří neovládají latinskou abecedu. Je tak ideální pro výuku, která není založená na čtení a psaní, ale zároveň se předpokládá, že si studenti během výuky písmo osvojí. Kromě manuálu příručka obsahuje handouty obsahující především obrázkový materiál, který můžeme využít při výuce bilingvních dětí. Obrázkový materiál je vhodný zejména proto, že se tak vyhneme tomu, abychom museli slovo dětem, které ne všemu v češtině dobře rozumí složitě vysvětlovat, co slova znamenají, a zároveň se vyhneme tomu, abychom výraz překládali do angličtiny, čímž bychom mohli v dětech vzbudit pocit, že v hodinách mohou používat angličtinu.

Cvičení pro dyslektiky I. – VI.
(Zelinková, Praha 2010)

Ač jsou tato cvičení určena především dyslektikům, mohou našim žákům pomoci rozlišovat dlouhé a krátké souhlásky, měkké a tvrdé slabiky či rozlišování sykavek. Zaměřují se také na cvičení sluchové analýzy, a pomáhají tak dětem,

které vynechávají nebo přidávají písmena, popřípadě zaměňují slabiky. Zaměřují se rovněž na rozvoj čtení s porozuměním. Rodiče v rozhovorech několikrát uvedli, že děti mají problémy s výslovností, proto by podobné materiály mohly pomoci tyto problémy odstranit. Navíc jsou materiály opět především obrázkové, proto je můžeme používat i za jinými účely.

Učíme děti mluvit a vyprávět

(Martinec, Brno 2015)

Tato publikace je zaměřena na rozvoj řečových dovedností. Obsahuje sedm pohádek. Každá z nich se věnuje jedné mluvní dovednosti a poskytuje hravé návody, jak zafixovat účinné návyky vedoucí ke správné výslovnosti a přirozeně znějící mluvě. Vede děti k tomu, aby zapojovaly svou fantazii a schopnost popisovat slovy svoje představy.

Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou.

(Marušák, Praha, 2010)

Tato publikace nabízí návody, jakým způsobem pracovat ve školách při dramatické výchově s uměleckou literaturou. Pro naše potřeby může posloužit jako inspirace při přípravování lekce, při níž chceme využívat metody dramatické výchovy. Dětem tato metoda pomůže především v tom, že se učí skrze vlastní prožitky. Navíc je to cesta k tomu, aby hodiny v sobotních školách byly interaktivní a kreativní, a děti v nich tak neměly pocit, že se musí učit v klasické škole místo věnování se svým zálibám.

ZÁVĚR

V této práci jsme se snažili popsat problematiku bilingvismu a vzdělávání bilingvních dětí s cílem shrnout dosavadní teoretické poznatky a popsat pomocí metody případové studie pět konkrétních případů. V neposlední řadě jsme chtěli představit projekt českých škol v zahraničí, seznámit čtenáře s důvody a cíli jejich založení a stručně popsat strukturu, náplň výuky a materiály používané v jedné konkrétní instituci, a to v České škole Manchester.

Tato instituce byla původně založena českými rodiči žijícími na území Manchesteru. Postupně se začala rozrůstat a navázala oficiální spolupráci s projektem Českých škol bez hranic, podle jehož vzdělávacího plánu se snaží připravovat své osnovy. Ve škole vyučují jakožto dobrovolníci Češi žijící na území Manchesteru, kteří mají pedagogické nebo filologické vzdělání, a studenti pedagogických oborů, kteří do České školy Manchester vyjíždějí na semestrální či roční stáž. Ve školních třídách pedagogové používají materiály z nakladatelství Nová škola a Prodos. V třídách předškolních pak pedagogové kombinují materiály z různých zdrojů s materiály, které si sami vyrobili. V poslední kapitole uvádíme jejich seznam, který může posloužit jako inspirace pro učitele či rodiče při práci s bilingvními dětmi.

Pro výzkum bylo vybráno pět konkrétních žáků, kteří navštěvují třídu pro starší předškolní děti. Za účelem získání jejich jazykových biografií jsme vedli polostrukturované rozhovory s jejich rodiči. V nich jsme se ptali nejen na jazykovou situaci u dětí doma, strategie rodičů při bilingvní výchově či emoční vztah dítěte k češtině, ale i na motivaci k docházení do české školy a názory rodičů na působení této instituce. V rozhovorech rodiče často uvádí, že jsou vděční za existenci instituce Česká škola Manchester, protože si přejí, aby jejich dítě bylo v kontaktu s češtinou s ostatními lidmi, kteří tento jazyk rovněž používají, a tak i ono samo mělo pocit, že je pro něj čeština užitečná. Dále uvádějí, že je pro ně čeština rodný jazyk jednoho (popřípadě obou) z rodičů a váže se k němu nejen citový vztah, ale i kultura, kterou by rodiče svým dětem rádi předali. Ve většině případů také rodiče chtějí, aby jejich děti byly schopné komunikovat s prarodiči a širokou rodinou žijící na území České republiky. Ale například v případě Julie se rodiče plánují do České republiky vrátit a proto potřebují, aby si Julie udržela znalost češtiny a v budoucnu byla schopna navštěvovat českou školu, aniž by jazyková bariéra měla vliv na její výsledky ve škole.

Během našeho výzkumu se ukázalo, že ač lze téměř všechny pozorované děti (s výjimkou Kate, pro kterou se bohužel stala čeština cizím jazykem) označit jako bilingvní mluvčí a rodiče s nimi ve většině případů hovoří od narození oběma jazyky, angličtina je jejich dominantním jazykem a s češtinou mají často nemalé problémy. Spadají do kategorie asymetrického bilingvismu. Výjimkou je pak Julie, která si angličtinu osvojovala později než češtinu a jejíž čeština je také na výrazně vyšší úrovni, než jaká lze pozorovat u jejích spolužáků. Ukázalo se, že většina z pozorovaných žáků při nemožnosti najít vhodné výrazy pro to, co chtějí vyjádřit, rezignuje a přepíná do angličtiny. Občas (v případě Kate) hovořit česky přímo odmítají a snaží se přimět své rodiče, aby s nimi mluvili pouze anglicky. Děti těch rodičů, kteří pod tímto nátlakem začali s dětmi mluvit anglicky, pak mají při komunikaci v češtině největší problémy. Výsledky výzkumu ale ukazují, že problémy vyjadřovat se v češtině mají i děti, s nimiž alespoň jeden rodič hovoří vytrvale česky, ba dokonce i děti, které mají oba rodiče Čechy hovořící doma převážně česky tak, jako je tomu v případě Julie.

Původní cíl analyzovat věty žáků se ukázal být poněkud problematický. Během vyučování totiž probíhá mnoho různých pohybových a jiných aktivit, kdy mluví více mluvčích najednou, proto lze na nahrávkách těžko rozeznat obsah výpovědí, často nelze rozeznat ani konkrétního mluvčího. Navíc ne všechny děti se při výuce v češtině vyjadřovaly. Proto není množství uvedených vět v naší práci příliš vysoké, přesto se domníváme, že posloužily jako dobrý příklad chyb, kterých se žáci dopouštějí. Pokusili jsme se ukázat jejich největší problémy, kterými jsou skloňování, gramatické rody a předložky, často ale mají různé nedostatky i ve slovní zásobě, v některých případech mají dokonce problémy i s výslovností. Jejich rodiče v rozhovorech často uvádí, že když s dětmi mluví česky, mají pocit, jako by mluvili s mluvčím, který se češtinu naučil jako druhý jazyk, a to nejen kvůli gramatice a slovosledu, ale i kvůli přízvuku.

V první části poslední kapitoly jsme se pak snažili navrhnout a popsat metody, které je vhodné používat v takto specifické a co se jazykových znalostí týče nevyrovnané skupině dětí. V druhé části stejné kapitoly jsme pak shrnuli dostupný materiál, který může posloužit jako inspirace při přípravě vyučovacích hodin. Závěrem bychom chtěli dodat, že podle našeho názoru je na trhu nedostatek učebních materiálů a metodik pro učitele určených pro vzdělávání bilingvních dětí, a to především v české odborné literatuře. Domníváme se, že s nárůstem migrace bude bilingvních dětí stále přibývat a bylo by pro to vhodné, tento fenomén zkoumat a vytvořit metodiku pro učitele, kteří

budou v podobných institucích působit. Pro děti, které vyrůstají v situaci jako děti pozorované v této práci, je sice čeština mateřským jazykem, nicméně vzhledem k tomu, že žijí v prostředí, kde dominuje jejich další mateřský jazyk, mají s vyjadřováním v češtině různé obtíže, které bychom jim pomocí vhodných metod a materiálu mohli pomoci odstranit. Myslíme si, že učebnice pro bilingvní děti by měla vycházet z faktu, že pro její cílovou skupinu není čeština zcela neznámým jazykem, ale měla by nějakým systematickým, ale hravým a zábavným způsobem děti seznamovat s gramatickým systémem češtiny (aniž by nezbytně vyžadovala znalost písma) a pomáhat jim, aby byly při komunikaci v češtině sebejistější a přestaly mít problémy s vyjadřováním svých myšlenek a pocitů a nemusely přitom přepínat do druhého mateřského jazyka, kterým byla v našem případě angličtina.

POUŽITÁ LITERATURA

- BAKER, Colin: *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Avon UK: Multilingual Matters, 1995, 240 s.
- CLARK, Eve V.: *First Language Acquisition*. Cambridge University press, 2003, 515 s.
- DOLEŽÍ, Linda: *Začínáme učit češtinu pro děti – cizince*. Praha: AUČCJ, 2014, 86 s.
- GARDOŠOVÁ, Juliana: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál 2003, 232 s.
- GOLNIKOFF, R. M. – HIRSH-PASEK, K. – HOLLICH, G. *Emergent cues for early word learning*. In MacWhinney, B. (ed.). *Emergence of language*. Hillsdale: Erlbaum, 2000, s. 305 – 330.
- GROSJEAN, Franocis: *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press, 2010, s. 299.
- HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. 223 s.
- HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, 407 s.
- HOFFMAN, Charlotte: *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman, 1991, s. 353.
- HOFF-GINSBERG, Erika: *Language development*. Brooks: Cole, 1996, s. 512.
- KROPÁČOVÁ, Jitka: *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006, 136 s.
- SWAIN, Merrill – CUMMINS, Jim: *Bilingualism, Cognitive Functioning and Education*. In *Language Teaching and Linguistics: Abstracts 12*, 1979, s. 4– 18.
- MIESEL, J. M.: The bilingual child. In T. K. Bhatia (Ed.), W. C. Richie (Ed.). *Handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell, 2006, s. 91 – 113.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika – ŠULOVÁ, Lenka – SCHÖLL, Lucie: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 125 s.
- MUHIĆ, Jasmin. *Interkulturní poradenství 2004: projekt MŠMT*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004, 62 s.
- OWENS, R. E: *Language developmnet: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2008. 509 s.
- PEAL, Elizabeth – LAMBERT, Wallace: The Relation of Bilingualism to Intelligence. In *Psychological Monographs* 76, no. 27, 1962, s. 1– 23.
- PŘÍHODA, Václav: *Ontogeneze lidské psychiky 1: vývoj psychiky do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 414 s.
- RADOSTNÝ, L. a kol.: *Žáci s odlišným mateřským jazykem v české škole*. Praha: Meta, 2011, 76 s.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel: *Introducing Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press, 2006, 205 s.
- SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie: *Vzdělávací program ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC (a jim metodicky příbuzných škol pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň*. Praha: 2010, 50 s.
- SUTTON, C. (1992), *Words, science and learning*. Buckingham: Open University Press, 1992, 118 s.

ŠULOVÁ, Lenka: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005, s. 247.

UČEBNICE

ČEMUSOVÁ, Jana – HUKOVÁ, Petra - ŠTINDL, Ondřej - ŠTINDLOVÁ, Barbora: *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. Praha: Člověk v tísni, 2005, 286 s.

ČERNÁ, Karla: *Začínáme číst a psát*. Plzeň: Fraus, 2012, 87 s.

FLANDERKOVÁ, Anna: *Můj první pracovní sešit z ČJ pro žáky cizince*. Poděbrady: 2010, 155 s.

GJUROVÁ, Naděžďa: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Metodika pro učitele. Praha: Portál, 2011, 127 s.

HLAVÁČKOVÁ, Jana: *Čeština pro cizince. Soubor metodických listů*. Brno: ZŠ Staňkova, 2010.

KOTYKOVÁ, Světlana - LEJNAROVÁ, Ilona - KINKALOVÁ, Jiřina: *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Knižní klub, Universum, 2004, 80 s.

KOTYKOVÁ, Světlana - LEJNAROVÁ, Ilona - KINKALOVÁ, Jiřina: *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Knižní klub, Universum, 2005, 80 s.

MARTINEC, Václav: *Učíme děti mluvit a vyprávět*. Brno: Edika, 2015, 119 s.

MARUŠÁK, Radek: *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění, 2010, 195 s.

SYROVÁ, Lenka: *Hrajeme si ve škole i doma*. Plzeň: Fraus, 2014, 84 s.

ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino: Český jazyk pro male cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010.

ŠKODOVÁ, Svatava: *Domino: Český jazyk pro male cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012.

ZELINKOVÁ, Olga: *Cvičení pro dyslektiky I – VI*. Praha: Dys, 2003.

INTERNETOVÉ STRÁNKY

www.csbh.cz

www.czechschoolmanchester.org

www.inkluzivniskola.cz

wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/G/genetická_metoda_čtení

DIPLOMOVÉ PRÁCE

SIVÁKOVÁ, Lenka: *Bilingvismus se zvláštním zaměřením na výuku češtiny s francouzštinou jako druhým mateřským jazykem*. Plzeň: západočeská univerzita v Plzni, 2012, 122 s.

VOTAVOVÁ, Klára: *Vývoj osvojování jazyka*. Praha: Univerzita Karlova, 2008, 165 s.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

k diplomové práci na téma Metody vyučování bilingvních žáků v České škole bez hranic

Výzkumné pracoviště: FF UK v Praze

Výzkumná pracovnice, která provedla poučení: Bc. Eva Svatoňová

Dítě, jehož komunikace bude předmětem výzkumu:

Rok narození dítěte:

Zákonný zástupce dítěte:

Vážení rodiče, žádáme Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu ve formě audionahrávek strukturovaných rozhovorů a výuky uskutečněné v České škole Manchester. Tyto audionahrávky podrobí výzkumná pracovnice, Bc. Eva Svatoňová, analýze, jejímž výsledkem bude sestavení diplomové práce. Poskytování výzkumného materiálu bude probíhat takto: Výzkumná pracovnice nahraje audiozáznam strukturovaného rozhovoru s matkou dítěte a záznam běžné vyučovací hodiny v České škole Manchester. Tento materiál následně převede do písemné podoby a bude jej analyzovat.

Práce s materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

- (1) anonymita informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny identifikující údaje, dítě bude označováno pouze svým křestním jménem;
- (2) mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu. Se všemi daty bude pracovat výhradně výzkumnice;
- (3) v diplomové práci budou publikovány pouze anonymizované přepisy nahrávek a rozhovorů.

Svým podpisem stvrzuji, že výzkumná pracovnice, která mi poskytla poučení, mi osobně vysvětlila vše, co je obsahem tohoto písemného informovaného souhlasu, a měl/a jsem možnost klást ji otázky, na které mi řádně odpověděla.

Prohlašuji, že jsem shora uvedenému poučení plně porozuměl/a a výslovně souhlasím s poskytováním výzkumného materiálu.

V dne podpis

INFORMOVANÝ SOUHLAS

k diplomové práci na téma Metody vyučování bilingvních žáků v České škole bez hranic

Výzkumné pracoviště: FF UK v Praze

Výzkumná pracovnice, která provedla poučení: Bc. Eva Svatoňová

Vážení paní ředitelko, žádáme Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu ve formě audionahrávek výuky uskutečněné v České škole Manchester a svolení použít informace o České škole Manchester zveřejněné na jejich webových stránkách v textu diplomové práce. Sesbírání audionahrávky podrobí výzkumná pracovnice, Bc. Eva Svatoňová, analýze, jejímž výsledkem bude sestavení diplomové práce. Poskytování výzkumného materiálu bude probíhat takto: Výzkumná pracovnice nahraje audiozáznam běžné vyučovací hodiny v České škole Manchester. Tento materiál následně převede do písemné podoby a bude jej analyzovat.

Práce s materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

- (1) anonymita informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny identifikující údaje, dítě bude označováno pouze svým křestním jménem;
- (2) mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu. Se všemi daty bude pracovat výhradně výzkumnice;
- (3) v diplomové práci budou publikovány pouze anonymizované prepisy nahrávek a rozhovorů.

Svým podpisem stvrzuji, že výzkumná pracovnice, která mi poskytla poučení, mi osobně vysvětlila vše, co je obsahem tohoto písemného informovaného souhlasu, a měl/a jsem možnost klást ji otázky, na které mi řádně odpověděla.

Prohlašuji, že jsem shora uvedenému poučení plně porozuměl/a a výslovně souhlasím s poskytováním výzkumného materiálu.

V dne podpis